



Relatório final de Estágio Pedagógico

Relatório final de estágio realizado na Escola EB 2,3 Gaspar Correia,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador de Faculdade: Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Orientador de escola: Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Escola EB 2,3 Gaspar Correia

Ana Filipa Cordeiro Valério

2013

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Escola EB 2,3 Gaspar Correia

Agradecimentos

Aos meus colegas de estágio, Diogo Álvares e Ricardo Carreira, pelas horas de trabalho, convívio, amizade e principalmente pela experiência ter sido partilhada com vocês. Um agradecimento especial ao Diogo, pela paciência, pelo apoio e pela sinceridade.

Ao professor Luís Duarte, por me ter ensinado que um bom professor “ensina a gostar” em qualquer circunstância. Pela partilha do conhecimento, pela disponibilidade demonstrada e principalmente pela boa disposição.

À professora Maria da Conceição Pedro, pela dedicação, pela disponibilidade e pelo esforço que fez para poder acompanhar de perto todo este processo. Nem sempre foi fácil.

Aos professores do grupo de educação física da EB 2,3 Gaspar Correia, pela excelente receção, partilha de experiências, proximidade e principalmente pelo profissionalismo e dedicação com que encaram a sua profissão.

À Bárbara Cardoso, à Diana Coelho e à Patrícia Martins, pela amizade, pelas palavras certas e pelos momentos partilhados.

À minha mãe, Maria Celeste Valério, pela compreensão nos momentos em que não pude estar tão presente, pela constante preocupação com o meu bem-estar e pelo apoio que me deu ao longo deste ano. Obrigada pela força que sempre me deste.

Ao meu irmão, João Valério, que é o meu maior orgulho. É para mim uma grande felicidade saber que, na sua formação académica, pretende seguir os mesmos passos que eu. Obrigada pela colaboração e pelos bons momentos que passámos este ano.

Ao meu pai, Luís Valério, pela pessoa e profissional que é, por ter sempre acreditado na concretização do meu sonho e pelo orgulho que tem em mim. É nele que me revejo quando “sou professora”. Agradeço a ajuda e paciência na conclusão deste relatório.

Obrigada a todos!

Resumo

O relatório final é o produto de todo o desenvolvimento formativo inerente ao processo de estágio pedagógico que decorreu no envolvimento da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia - Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (AEPM). Surgiu assim a primeira oportunidade de contacto de ensino da disciplina de Educação Física em contexto real. Esta reflexão global, mostra que a singularidade deste processo pedagógico é consequência de todo o contexto escolar, de todos os seus intervenientes e da relação destas duas variáveis.

O bom estatuto da Educação Física vivido no AEPM, permitiu que a participação dos professores estagiários fosse reconhecida, possibilitando uma grande autonomia nas áreas de organização e gestão do ensino e aprendizagem, na investigação e inovação pedagógica e liberdade para a criação e implementação de projetos na escola e para a comunidade.

A abertura dos elementos intervenientes deste processo, permitiram um estágio complementar às necessidades de cada um, tanto pessoais como profissionais, dando voz ativa aos professores estagiários.

Esta é a base de um processo desenvolvido de forma positiva, no sentido em já não é possível dissociar as várias áreas de formação e encarar as suas atividades inerentes isoladamente. E essa, numa perspetiva pessoal, é a essência da dinâmica escolar.

Palavras-chave: escola, educação física, comunidade escolar, dinâmica escolar, formação, reflexão, estatuto, qualidade de ensino, investigação, comunidade

Abstract

The final report is the summary of the work done during the training period in Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia – Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (AEPM).

This was for me the first opportunity to get in touch with students as a Physical Education teacher. The experience showed that the whole process of teaching depends on the participants and the relationship between them.

Physical Education is a subject that is respected in the schools belonging to AEPM, which allowed trainee teachers to be respected as well and work by themselves in the different tasks that are part of a teacher's daily life as far as lessons and school and community projects are concerned.

The working conditions offered to trainee teachers by the different school leaders allowed them to have an active participation in the school activities and fulfill their personal and professional needs.

As a conclusion, the training was productive and rather positive as it made us face the teaching process as a whole and fully understand the dynamics of a school.

Keywords: school, physical education, school community, school dynamics, training, reflection, status, teaching quality, investigation, community

Índice

1.	Introdução.....	1
2.	Contextualização	3
	Narrativa autobiográfica.....	3
	Agrupamento.....	4
	Projeto educativo (PE).....	6
	Departamento de Educação Física	6
	Escola EB 2,3 Gaspar Correia	8
	Conselhos de turma.....	9
	Núcleo de estágio 2012/2013.....	9
	Turma.....	11
3.	Análise do processo	12
3.1.	Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem.....	12
	Planeamento.....	13
	Avaliação.....	21
	Condução.....	25
3.2.	Área 2 – Investigação e inovação pedagógica	41
3.3.	Área 3 – Participação na escola.....	48
3.4.	Área 4 – Relação com a Comunidade	54
4.	Transversalidade das Áreas.....	61
5.	Reflexão Final.....	69
6.	Bibliografia	70
7.	Anexos	73

Índice de tabelas

Tabela 1 - objetivos específicos do estudo de turma	57
---	----

Índice de Diagramas

Diagrama 1 - Diagrama da problemática	42
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1: Projeto Educativo do AEPM (2011-2015)

Anexo 2: Regulamento Interno do AEPM (2011)

Anexo 3: Regimento do DEF (2012-2015)

Anexo 4: Guia de Estágio Pedagógico (2012-2013)

1. Introdução

Todo o desenvolvimento do estágio pedagógico da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) assenta numa plataforma de responsabilidades a vários níveis. Tal como está estabelecido no guia de estágio da FMH (2012/2013), a responsabilidade assumida pelo estagiário, além de profissional, deve ser vista numa perspetiva de formação individual. Assim, para complementar essa perspetiva formativa, o presente relatório vem reunir toda orientação sistemática que foi desenvolvida ao longo do ano letivo relativamente ao processo de estágio pedagógico.

Para todo o ano letivo foi feita uma análise às atividades desenvolvidas dentro de cada área de formação e a sua associação às competências estabelecidas no guia de estágio. Para tal, foi feito um levantamento de todas as competências a atingir neste processo de formação, identificadas todas as necessidades e potencialidade de formação associadas a cada uma, tudo isto, com o objetivo de desenvolver uma reflexão projetiva relativamente às possibilidades de formação e desenvolvimento relativamente a essas competências.

Ao longo do ano letivo, foi realizada uma regulação sistemática relativamente ao que foi projetado no plano de formação e a sua articulação com o relatório final, visando a análise do caminho pessoal que foi delineado através da valorização dos estilos e estratégias pessoais de aprendizagem desenvolvidos neste processo. Assim, as próximas páginas irão mostrar a forma como se pode “individualizar e personalizar a apropriação das experiências de aprendizagem (...)” (Onofre, 1996, p. 80) num processo individual de formação. E tal como defende o autor, a vantagem desta individualização da formação será o aumento da autonomia do professor em situações de reflexão, decisão e intervenção.

O processo de estágio pedagógico, desenvolveu-se na EB 2,3 Gaspar Correia, pertencente ao AEPM e é fundamental referir que todas as decisões tomadas e todas as situações reportadas neste relatório, foram consequência deste contexto, podendo algumas delas vir em dissonância com a teorização de algumas questões. No entanto, será sempre apresentado o fundamento que levou a essas mesmas tomadas de decisão.

Relativamente à estrutura do relatório, será feita, numa primeira instância, uma reflexão relativamente à contextualização onde foram desenvolvidas as atividades de estágio, com o intuito de garantir uma base de fundamentação para o capítulo seguinte. Seguir-se-á a análise do processo de formação onde serão apresentadas as dificuldades, potencialidades, decisões e estratégias que mais se destacaram para a formação pessoal

e profissional. E finalmente, será feita uma reflexão final face a todo este processo de formação e ainda, uma ponte com as perspetivas pessoais que desenvolvi em relação à Escola.

2. Contextualização

Narrativa autobiográfica

Nasci em 1990, num período de transformação evidente em termos de evolução tecnológica. Poderia dizer que cresci a brincar na rua e que por aí ganhei a minha paixão pela Educação Física e desporto mas não foi essa a minha realidade. Tive um pouco das duas realidades na minha infância e foi a privação das brincadeiras de rua que me fez ter esta grande admiração pela motricidade humana.

No 5º ano de escolaridade já sabia que queria concluir os meus estudos na FMH, o que pode parecer uma decisão precoce mas o ambiente desportivo em que vivi estava rodeado por pessoas da área que, conseqüentemente, me deram a conhecer o meio. Desde sempre pratiquei desporto, comecei a fazer natação desde os 4 anos até aos 17, passei pelo andebol feminino e ainda tive a experiência como atleta federada de patinagem artística.

No momento em que iniciei o estágio pedagógico na EB 2,3 Gaspar Correia, trabalhava em dois locais diferentes. Lecionava natação para bebés, natação pura para crianças e hidroginástica num ginásio aos sábados de manhã, à tarde, deslocava-me até à cidade universitária para lecionar o mesmo tipo de atividades aquáticas. A natação é uma paixão que tenho e tenciono explorar a lecionação nesta área.

Hoje, realizado o sonho de concluir os meus estudos na FMH, sinto-me tão ou mais motivada para ser a pessoa que perspetivei um dia ser. A atual experiência no contexto real, faz-me ver que vale a pena seguir as nossas crenças, desde que haja uma forte ligação aos valores que nos acompanham ao longo da vida e que fazem parte do nosso processo de socialização.

Relativamente aos tempos em que vivemos, espero ter o meu papel na luta por “uma Educação com Educação Física”, tendo sempre em perspetiva que será a minha motivação que irá provocar a atenção dos outros. Participei no congresso organizado pela Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e pelo Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF), “Não há educação sem Educação Física”, em julho de 2012 e pretendo continuar a dar o meu contributo por causas como esta.

Perspetivo um futuro com muitos obstáculos e sacrifícios, no entanto não pretendo abandonar o sonho de um dia poder vir a fazer apenas aquilo que me faz feliz: lecionar a disciplina de Educação Física.

Antes de iniciar o processo de estágio pedagógico elaborei uma lista de dificuldades e potencialidades relativamente à organização e gestão do ensino que passo a apresentar e que foi fundamental ao longo deste processo:

Perceção das dificuldades:

- Dificuldade em fazer uma gestão equilibrada entre a gestão da aula e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos;
- Dificuldade em desenvolver uma relação de carácter motivacional de modo a contornar situações de desinteresse por parte dos alunos. A tendência é reagir de forma descontextualizada.
- Dificuldade em criar diferentes contextos/situações práticas que promovam a equidade nas aprendizagens.
- Receio de definir objetivos errados resultantes de um diagnóstico desacertado.
- Receio de atribuir um juízo de valor em relação a uma realidade que desconheço.
- Dificuldade em abordar matérias coletivas como o futebol e o basquetebol.

Perceção das mais-valias:

- Alguma facilidade em comunicar, transparecendo alguma clareza na transmissão de informação.
- Tendência em querer saber mais e procurar informação complementar em relação a alguma dificuldade e até em relação a alguma falha que detete na minha formação.
- Ajudo os alunos a encontrar respostas às suas necessidades criando uma boa relação aluno-professor. Esta mais valia é importante no sentido de garantir um bom clima de aula e para potenciar as aprendizagens dos alunos.
- Tendência em fornecer sempre muitos *feedbacks* descritivos e prescritivos durante a prática (sendo maioritariamente positivos).
- Facilidade relativamente às matérias relacionadas com modalidades individuais: patinagem, ginástica, raquetas, etc.

Agrupamento

O AEPM, contexto no qual se desenvolveram todas as atividades de estágio, é constituído por um agrupamento de cinco instituições escolares, que vão desde o pré-escolar até ao 12º ano: a EB1/J1 da Portela, a EB1/J1 da Quinta da Alegria, a EB1/J1 Catela Gomes, a EB 2,3 Gaspar Correia e a ES da Portela. Este agrupamento existe desde o ano letivo 2003/2004, tendo a ES da Portela apenas integrado o agrupamento no ano letivo 2010/2011. Esta última passou a ser a escola-sede do agrupamento.

O agrupamento abrange duas freguesias do Concelho de Loures, Portela e Moscavide, e encontra-se entre bairros da área metropolitana de Lisboa e bairros residenciais, tal como se apresenta no Projeto Educativo do AEPM (2011-2015).

Ao analisar o Projeto Educativo do AEPM, consegui perceber que toda a informação presente no mesmo, ajuda também na sua caracterização. Temos o exemplo da análise feita a partir dos relatórios de autoavaliação de todo o agrupamento e dos relatórios de avaliação externa, que estão presentes nesse documento, e que permitem fazer o levantamento dos pontos fortes do agrupamento:

- “Empenho da Direção na organização, gestão e avaliação;
- Construção de documentos orientadores com participação de diversas estruturas;
- Preocupação em divulgar os objetivos e planos de atividades;
- Coerência de atividades no PAA;
- A Direção promove a comunicação;
- Estabelecimento de protocolos, acordos de cooperação, parcerias;
- Adequada gestão/utilização de recursos físicos;
- Utilização das TIC pelos diversos membros da comunidade;
- Promoção da inovação;
- Preocupação em satisfazer alunos e Encarregados de Educação;
- Preocupação dos docentes em relação aos resultados dos alunos;
- Desenvolvimento do trabalho em equipa;
- Interesse crescente dos EE pelo desempenho dos seus educandos”.

(Projeto Educativo AEPM, 2011-2015, p. 11)

À semelhança de tantos outros documentos que suportam o funcionamento do AEPM, o Regulamento Interno do AEPM (2011) surge também como um documento que me permitiu conhecer melhor a dinâmica de todas as estruturas que o compõem e assim conhecer melhor o lugar que devo ocupar neste meio.

“(…) define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Aplica-se a toda a comunidade educativa bem como a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, possam utilizar as instalações escolares”.

(Regulamento Interno AEPM, 2011, p. 9)

O mesmo documento ajudou-me a entender que, em termos de autonomia, é dada ao Agrupamento a oportunidade de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Projeto educativo (PE)

Tal como aparece em primeira instância no Projeto Educativo do AEPM, este documento visa a criação da linha de orientação educativa do Agrupamento. Este documento foi:

“(...)elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa (in Decreto-Lei 75/2008, de 22/04, artº93º)”.

(Projeto Educativo AEPM, 2011-2015, p. 4)

Este documento aparece com o intuito de criar linhas orientadoras que possam ser seguidas em articulação com o que está previsto noutros documentos como: o regulamento interno, o projeto curricular de agrupamento, o plano de atividades, o plano de formação e a atualização do pessoal docente e não docente. Ao analisar o Projeto Educativo do AEPM tomei conhecimento das fragilidades identificadas e planos de melhoria definidos para cumprir durante todo o período definido no documento, 4 anos. Com toda esta informação fiquei a conhecer um pouco melhor o contexto onde iria incidir a minha ação, como elemento integrante desta comunidade, e os princípios e valores do AEPM, a ter em conta na tomada de decisão.

Departamento de Educação Física

Este ano letivo, o grupo de Educação Física teve um grande ganho em termos de autonomia, tendo passado de um grupo inserido no departamento de expressões para um departamento autónomo. O coordenador do departamento foi eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pela diretora para o exercício do cargo, de acordo com a lei, tal como previsto no Regimento do DEF.

Atualmente o Departamento de Educação Física e Desporto possui 23 membros: 6 professores estagiários e 17 professores. É constituído por todos os professores dos grupos de recrutamento 260 e 620, segundo o regimento do Departamento de Educação Física e Desporto (2012/2015).

As competências a desenvolver como departamento, estão previstos no artigo 48º do Regulamento Interno do AEPM (2011):

1. Elaborar os estudos e/ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos, assim como critérios de avaliação de discentes.
2. Propor instrumentos de avaliação adequados.
3. Partilhar experiências, materiais e recursos de formação, em especial com os professores que se encontrem em início de carreira.
4. Identificar as necessidades em equipamento e material didático.
5. Planificar as atividades letivas e não letivas.
6. Propor critérios de avaliação específicos das disciplinas para os alunos.
7. Colaborar com o Conselho Administrativo na inventariação do material didático.

A análise do regimento e do regulamento interno, além de me esclarecer acerca das competências a cumprir, ajudou-me a entender a dinâmica que tem um departamento autónomo. As reuniões do departamento são ordinárias, constando do calendário escolar e sendo a sua marcação dependente deste. Estas decorreram ao longo do ano letivo quinzenalmente, sendo a sua duração de 90 minutos. Na situação de incumprimento da ordem de trabalhos, ficará automaticamente convocada uma outra reunião para a semana seguinte, no mesmo dia e hora. Caso não seja viável, define-se outra data.

Este Departamento de Educação Física e Desporto, caracteriza-se como um grupo de profissionais que, apesar de assumir diferentes conceções relativamente ao papel da Educação Física no Currículo, caminha no sentido da uniformização das práticas e metodologias, garantindo sempre o cumprimento das finalidades da Educação Física previstas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), baseadas numa perspetiva de qualidade de vida, saúde e bem-estar:

- “Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:
 - atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;

- atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
 - atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
 - jogos tradicionais e populares.
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
 - Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:
 - a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
 - a ética desportiva;
 - a higiene e a segurança pessoal e coletiva;
 - a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente”.

(Jacinto, Comédias, & Carvalho, 2001, p. 6)

Escola EB 2,3 Gaspar Correia

No letivo 2012/2013, cerca de 730 estudantes estavam inscritos na escola, distribuídos por 29 turmas, havendo 19 turmas do 2º ciclo e 10 do 3º, isto porque a passagem dos alunos do 2º para o 3º ciclo é feita para a EB 2,3 Gaspar Correia e para a ES da Portela. A Escola operou as suas atividades em sete pavilhões, dos quais um deles é destinado ao desenvolvimento de atividades desportivas. Além do pavilhão polidesportivo, existiam ainda mais 3 espaços exteriores para a lecionação da disciplina de Educação Física.

Quanto à comunidade escolar, de acordo com o Projeto Educativo (2011/2015):

“A maioria dos alunos reside nas freguesias da Portela e Moscavide, havendo um número significativo de alunos a residir noutras freguesias. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa à qual se segue a brasileira. A maioria dos pais é empregada de comércio/serviços, seguindo-se um número significativo que pertence a outras profissões. A maioria dos pais possui habilitações entre o 3º ciclo e o secundário, seguindo-se os de nível ensino superior, no 2º ciclo”.

(Projeto Educativo AEPM, 2011-2015, p. 7)

Acrescentar ainda que, em termos de nacionalidades, além da portuguesa e brasileira, existiam muitos alunos de nacionalidade são-tomense, guineense, bem como da Europa de Leste.

No entanto, em termos de agrupamento, a comunidade escolar tem vindo a ser homogeneizada, isto numa dimensão comparativa entre escolas, criando escolas caracterizadas por abraçarem comunidades mais heterogêneas.

“Na constituição de turmas, o Agrupamento procura seguir critérios que facilitem a integração dos alunos, evitando contudo a manutenção de grandes grupos de alunos com a mesma proveniência. Procura-se que sejam mantidos pequenos grupos de forma a promover novas amizades e a facilitar a integração de alunos isolados. Nos anos subsequentes, as mudanças de turma só serão feitas em casos de absoluta necessidade e com o parecer fundamentado dos conselhos de turma”.

(Projeto Educativo, 2011/2015, p. 10)

Conselhos de turma

Tal como prevê o 55º artigo do Regulamento Interno do AEPM (2011), relativamente aos conselhos de turma, estes são compostos por todos os professores da turma, por dois representantes dos pais e encarregados de educação e dois representantes dos alunos, participando, se necessário, os responsáveis pelos serviços especializados de apoio educativo, coordenados pelo Diretor de Turma.

As competências a desenvolver nos conselhos de turma estão previstas no regulamento interno, no entanto, o propósito geral destes conselhos consiste na:

“(...) organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias (...)”.

(Regulamento interno do AEPM, 2011, p. 35)

Ao estar presente nos conselhos de turma, apercebi-me que a discussão da avaliação individual dos alunos, apenas poderia ser feita com a presença dos membros docentes, não sendo permitida a participação dos restantes elementos. Este tipo de conselhos foi fundamental no sentido em que possibilitou a discussão de todas as questões relacionadas com a turma e ainda possibilitou uma ponte de contacto entre a escola e os encarregados de educação.

Núcleo de estágio 2012/2013

O núcleo de estágio onde me inseri era composto por três professores estagiários, pelo orientador da escola e pela orientadora da faculdade. A relação que assumi com os

meus colegas de estágio foi muito positiva, havendo liberdade para apresentar críticas construtivas e para fornecer *feedbacks* sem receio de comprometer suscetibilidades. Quando chegámos à EB 2,3 Gaspar Correia, já assumíamos hábitos de trabalho, construídos noutras circunstâncias, que facilitaram muitas situações, pois já sabíamos onde tomar partido das potencialidades de cada um. A facilidade que temos em comunicar e transmitir informação através do diálogo, tornou fácil a troca de pontos de vista criando bons momentos de reflexão entre o núcleo.

Como professores estagiários, tivemos obrigatoriamente que assumir responsabilidades relacionadas com o planeamento, condução de ensino e avaliação nas turmas que nos foram atribuídas. Foi atribuída, a cada um, uma turma de 7º ano e além destas turmas, ainda foi feito o acompanhamento em termos de planeamento, condução de ensino e avaliação, às turmas 5ª e 8ª do professor orientador, fazendo uma lecionação por etapas.

Quanto ao desporto escolar, cada professor estagiário integrou dois núcleos, tendo sido o núcleo de ginástica comum a todos. O núcleo de *Badminton* teve ainda o acompanhamento do professor estagiário Ricardo Carreira, enquanto que eu e o professor estagiário Diogo Álvares, acompanhamos o núcleo de voleibol. As atividades do núcleo de estágio desenvolveram-se tendo em conta as 4 áreas de intervenção definidas no Guia de Estágio (2012/2013):

Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem

Tarefas de planeamento, condução e avaliação do ensino, que o professor estagiário assumiu na turma atribuída pelo orientador e sob a supervisão deste.

Área 2 – Investigação e inovação pedagógica

Desenvolvimento de um projeto de investigação, contextualizado na escola, focando uma problemática pertinente no contexto educativo.

Área 3 – Participação na escola

Intervenção e colaboração dos professores estagiários na coorganização e condução do treino e ensino do Desporto Escolar.

Intervenção nas atividades de organização, gestão e administração da escola.

Área 4 – Relação com a comunidade

Elaboração do estudo da turma e de outras tarefas relacionadas diretamente com a direção de turma.

Turma

O 7º3ª, foi a turma acompanhada por mim, e na qual se desenrolou todo o processo de organização e gestão do ensino aprendizagem. Integravam a turma apenas 24 alunos, sendo 14 deles rapazes e 10 raparigas.

Pela avaliação inicial foi possível compreender que o 7º3ª era uma turma muito unida, onde os todos os elementos se relacionavam de forma positiva entre si. Todos os incidentes que decorreram nas aulas surgiram em momentos de tensão entre os alunos que geralmente se apresentam mais nervosos mas foram casos pontuais imediatamente resolvidos.

Após a avaliação inicial foi possível aferir o nível dos alunos nas várias matérias e até mesmo aferir um panorama geral. O 7º3ª tratava-se de uma turma muito heterogénea onde, para quase todas as matérias, havia um grupo de alunos para cada nível. Esta heterogeneidade não ficava por aqui, os próprios alunos variavam muito de nível de matéria para matéria, por exemplo, em termos de género, o grupo de rapazes era muito heterogéneo. Havia alunos que apresentam níveis de desempenho que iam do não introdutório (NI) até ao avançado (A). Desta forma, foi possível entender que esta turma apresentava um nível global muito heterogéneo. Apenas o grupo das raparigas, se apresentou como sendo mais homogéneo.

Globalmente era uma turma muito boa em termos motores, pois em atividade mostraram-se alunos muito empenhados, e com facilidade em trabalhar em cooperação. Independentemente do nível heterogéneo da turma, foi possível promover as aprendizagens e desenvolver as potencialidades de cada um dentro de cada nível. O exemplo prático disto é que os grupos de trabalho foram preferencialmente definidos de forma heterogénea distribuindo os melhores alunos de cada matéria de modo a poderem ajudar os que têm mais dificuldades. Este nível de cooperação foi evidente, aumentando o nível de entreajuda e participação ativa na aula.

É ainda importante referir que, apesar da organização e gestão do ensino e da aprendizagem ter sido desenrolada na turma 7º 3ª o acompanhamento da direção de turma foi feito na turma do 8º1ª. Esta situação será especificada na análise do processo da área 4.

3. Análise do processo

O presente capítulo pretende mostrar uma expansão do autoconhecimento que se desenvolveu através da aplicação de estratégias pessoais, como a reflexão, através de problemas detetados na prática e da percepção de autocompetência. A realização do plano de formação foi fundamental para entender e definir as intenções de formação pessoal.

Plano de formação - “Conjunto de objectivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projecto de formação para um estudante em particular. É um plano (...) definido, em concreto, para esse estudante, de tal modo que lhe permita individualizar ou diferenciar as suas experiências formativas de acordo com necessidades particulares. (...) Como qualquer plano de formação obedece aos mesmos critérios de planificação, implementação e controlo”.

(Rosado A. , 2002)

Faz sentido referenciar este tipo de reflexão como um controlo pessoal da evolução formativa, ou seja, como um método de análise do processo desenvolvido em cada área de formação e onde serão destacadas as dificuldades, potencialidades, decisões e estratégias que mais se evidenciaram na formação pessoal e profissional ao longo do ano.

3.1. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

“O trabalho de ensino está hoje no âmago de um duplo processo de enriquecimento e alargamento das suas tarefas. Enriquecimento, antes de mais, na medida em que as tarefas tradicionais de ensino, preparar aulas, fazer a turma, avaliar os alunos, se transformam, pelo menos na sua definição normativa. (...) o professor é um especialista da aprendizagem, capaz de diagnosticar um certo número de problemas, de os remediar, de avaliar ao mesmo tempo os problemas e as soluções para os fazer progredir”.

(Barrère, 2005, p. 619)

É de acordo com esta autora, Barrère, A. (2005), que encaro hoje a capacidade de organização e gestão do processo ensino-aprendizagem. Esta dimensão transcende toda a burocracia de planeamento e avaliação exigindo sempre uma articulação coerente entre as suas 3 áreas subjacentes: planeamento, condução de ensino e avaliação. Estas variáveis só poderão desenvolver alguma correlação quando a coerência passar também

“aos olhos do aluno”. Dentro desta perspetiva, é possível afirmar que o aluno só aprende quando o contexto apresentado assume as condições necessárias para que a informação transmitida faça sentido para ele, algo que deve ser garantido pela correta articulação entre as 3 dimensões já referidas. Este foi o pensamento base para todas as decisões tomadas dentro da organização e gestão do ensino e aprendizagem.

Planeamento

O primeiro encontro com as atividades de planeamento, apareceu com a preparação do arranque do ano letivo. A etapa de avaliação inicial, surge no início do ano letivo, onde é efetuada a avaliação diagnóstica e prognostica dos alunos, permitindo identificar o nível inicial da turma, comparando com o que se encontra estabelecido no PNEF. Esta avaliação no início do ano deve ser encarada como uma base de informação para planear e gerir as atividades e aprendizagens ao longo do ano letivo. Assim, deve-se encarar esta etapa da mesma forma que Boggino, N. (2009).

“(…) para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens”

(Boggino, 2009, p. 79)

Sendo este o ponto de partida, tal como Boggino, N. (2009) denomina a avaliação, o núcleo optou por analisar e efetuar possíveis retificações ao protocolo da avaliação inicial (PAI) antes do ano letivo se iniciar. O objetivo consistiu em ajustar a implementação do mesmo aos recursos disponíveis nas primeiras 6 semanas do ano letivo. Tendo em conta o *roulement*, os espaços atribuídos e os recursos materiais disponíveis, optou-se por reformular os exercícios critério a aplicar, as matérias a avaliar e o número de aulas destinadas à avaliação de cada matéria. De modo a evitar que os recursos condicionassem a avaliação inicial, optou-se por fazer aulas politemáticas tanto nas aulas de 90 minutos como nas aulas de 45.

“As vantagens frequentemente invocadas prendem-se com a possibilidade de distribuir as aprendizagens no tempo, facilitando a aquisição e a retenção, a optimização da gestão de recursos e de motivação dos alunos. A prática distribuída por longos períodos de tempo parece aumentar de modo significativo a retenção e a transferência das aprendizagens pelo que é uma estratégia de ensino a recomendar. Uma condição decisiva para a sua concretização é a polivalência dos espaços desportivos”.

(Rosado A. , 2002)

Tendo em conta a decisão do planeamento de aulas politemáticas, foi possível dar cumprimento ao *timing* previsto para a avaliação inicial, facilitando assim a diferenciação de ensino para os vários grupos que foram sendo criados ao longo das aulas.

Dentro da avaliação inicial, o principal obstáculo que surgiu em termos de planeamento, foi a inadequação dos grupos de nível que eram predefinidos no plano de aula. Este desajuste pode ser justificado por duas razões: a primeira é referente à falta de experiência em diagnosticar, pois os grupos de nível são diferentes de matéria para matéria e a informação recolhida na primeira aula de diagnóstico nem sempre se revela correta, já a segunda razão, prende-se com a relação entre os grupos de nível e o clima desenvolvido entre eles, isto porque a turma quando distribuída por grupos homogêneos juntava os alunos mais problemáticos, o que dificultava em grande escala o clima da aula.

De acordo com um estudo efetuado às percepções das dificuldades dos estagiários durante o seu processo de estágio pedagógico, verificou-se que é no primeiro período onde se verificam mais dificuldades em termos de planeamento, organização do ensino e na avaliação inicial (Teixeira, 2007). As causas apresentadas pelos estagiários para justificar essas dificuldades centram-se em duas grandes vertentes: a experiência pessoal e a criação de condições para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Numa perspetiva pessoal, foi pela ausência de experiência real que não foi possível gerir os recursos de modo a obter informações seguras que permitissem fazer o prognóstico real. A base desta dificuldade esteve relacionada com a segunda vertente – a criação de condições para a prática. Numa fase inicial, o professor deve garantir três forças de ação: o clima de aula, a aprendizagem e o diagnóstico. A falta de experiência não permitiu essa dinâmica, influenciando assim a elaboração do plano da 2ª etapa e do plano anual de turma. Apesar das dificuldades encontradas, e tendo em conta as indicações metodológicas dos PNEF, à medida que as atividades foram decorrendo, realizaram-se alguns ajustes às falhas detetadas, pois as opções tomadas a partir da avaliação inicial não são definitivas.

Os resultados da avaliação inicial em articulação com os objetivos definidos no PCEF, permitiram a criação de bases para a projeção das seguintes etapas, mas mais especificamente para 2ª etapa e plano anual de turma. Nesta fase, na elaboração da projeção anual, surgiu uma imensa dificuldade em prognosticar o nível dos alunos e consequentemente fazer um planeamento das atividades a longo prazo. A estratégia utilizada para garantir a coerência de todas as tomadas de decisão centrou-se na articulação do contexto em que os processos se inseriam (e.g. turma e recursos

espaciais e temporais) com as prioridades e necessidades de aprendizagens indicadas pelos diagnósticos e reajustes da avaliação inicial, perspectivadas pelo PCEF. Assim, aquelas matérias onde a turma se encontrou mais longe do sucesso, foram tomadas como prioridade do PAT, pelo facto de estas se traduzirem num “Conjunto de conhecimentos, atitudes, aptidões cognitivas ou motoras que um aluno não pode ter deixado de aprender quando termina o programa” (Posner e Rudinsky, 1982)¹.

Em termos de organização, o ano letivo foi organizado por etapas de modo a facilitar toda a gestão do processo ensino-aprendizagem. Cada etapa teve o seu propósito, a sua função e os seus objetivos, em articulação com o processo anterior, com a evolução dos alunos e com a intenção pedagógica do professor.

O ano letivo desenrolou-se em 4 etapas, adaptadas às definidas por Rosado, A. (2002):

1ª Etapa - avaliação inicial

Etapa com duração de 7 semanas, cujo principal objetivo se centrou na avaliação inicial dos alunos relativamente às 3 áreas;

2ª Etapa – recuperação e aprendizagem

Etapa com duração de 6 semanas com o objetivo de garantir a automatização de rotinas e otimização do clima de aula, de forma a criar o ambiente ideal para a recuperação das aprendizagens relativamente às matérias prioritárias, resultantes da avaliação inicial.

3ª Etapa - aprendizagem e desenvolvimento

Etapa de aprofundamento do desenvolvimento das competências dos alunos nas 3 áreas de intervenção com algum desenvolvimento em termos da diferenciação das situações de aprendizagem e dos objetivos, e ainda, promoção de situações de aprendizagem onde estes ganhassem uma maior autonomia e responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens. Etapa com 11 semanas de duração.

4ª Etapa – Consolidação e revisão

A etapa de consolidação e revisão teve a duração de 10 semanas e meia cujo objetivo consistiu na consolidação dos objetivos atingidos nas várias matérias lecionadas até ao momento.

Cada uma das etapas subdividiu-se em unidades de ensino (UE), num total de 6. Cada unidade de ensino suportou um conjunto de objetivos e uma organização estrutural idêntico.

¹ citado por Rosado (2002) in *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*

A decisão tomada relativamente à organização do ano letivo surgiu com um grande objetivo: regularizar e tornar mais produtivo, todo o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, optou-se por seguir uma articulação com as indicações do guia de estágio e partir para uma organização por etapas. Esta mesma organização obriga à definição de objetivos a médio prazo o que facilita o controlo e gestão do processo. A unidade utilizada foi a unidade de ensino, cujo objetivo consistiu em criar pequenos ciclos de aprendizagem associados a metas comuns que facilitassem a tomada de decisão a curto prazo.

O ano letivo decorreu em 4 etapas mas houve algumas alterações relativamente ao que estava decidido no PAT (5 etapas), no entanto, a possibilidade de haver quaisquer alterações estava logo prevista no mesmo documento.

Cada uma das etapas teve uma duração de 6 a 11 semanas contendo 2 unidades de ensino (UE) cada uma. A duração das etapas foi decidida com o intuito de conseguir dar lugar ao maior número possível de matérias selecionadas no âmbito das atividades físicas.

Tal como já foi referido a unidade de planeamento utilizada dentro de cada etapa não foi o plano de aula mas sim a UE e para fundamentar esta decisão, é importante referir que o objetivo da UE será sempre a criação de pequenos ciclos de aprendizagem com metas comuns mas, mais que isso, que esses pequenos ciclos tenham a capacidade de dar seguimento aos grandes objetivos definidos para o ano letivo. Cada UE previu seguir sempre o mesmo fio condutor para alcançar os mesmos fins, no entanto, o planeamento das mesmas foi condicionado pelo *roulement*, o que dificultou por vezes o cumprimento dos objetivos definidos num curto espaço de tempo. De modo a responder a essa condicionante, tomou-se outra decisão em articulação com o guia de estágio, foi a implementação de aulas politemáticas.

As principais matérias escolhidas para cada UE foram matérias que possuíam uma intenção pedagógica comum, ou seja, priorizou-se a decisão de se garantir um contínuo relativamente às intenções dentro da mesma etapa. Além disto, a distribuição das matérias pela UE também teve em conta as atividades do departamento de Educação Física (DEF), assim sendo, algumas matérias foram abordadas num momento correspondente aos torneios/atividades do DEF.

Sabe-se que, de acordo com o PCEF, para o 7º ano as prioridades de desenvolvimento dentro da aptidão física são a aptidão aeróbia e a força média, no entanto, foi realizado um trabalho específico para cada UE. Assim, e de acordo com o conjunto de matérias a lecionar, foi planeado um trabalho de condição física que

potenciava as capacidades físicas correlacionadas com os conteúdos das atividades físicas desportivas.

Com o decorrer do ano letivo, algumas das decisões tomadas a nível do plano anual de turma vieram mostrar que a articulação deste com a avaliação inicial não foi o mais correto. Um exemplo disso é que foram sempre planeadas atividades para grupos de nível homogéneo, no entanto sabia que era o trabalho em grupos heterogéneos que potencializava as oportunidades de aprendizagem dos alunos. O facto de não se ter explorado mais, em planeamento, o trabalho em grupos heterogéneos, fez com que a diferenciação de ensino projetada não potencializasse as capacidades de cada um. Foi necessário fazer esses ajustes, nos planeamentos de etapa e de unidade que se sucederam.

“O relacionamento interpessoal e de grupo assume importância vital nesta área, em que grande parte das realizações dos alunos são coletivas. A qualidade deste relacionamento é uma das preocupações representada nos objetivos da Educação Física no Ensino Básico e nos princípios de organização das actividades educativas e assenta na promoção da autonomia, (...) exigência de responsabilidades, (...) cooperação efetiva entre alunos, associando-se não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao nível relacional”.

(Direção-Geral da Educação, 2013)

Ao aplicar a nova estratégia de formação de grupos (heterogéneos em termos de níveis mas homogéneos entre si) foi possível criar uma boa articulação pedagógica entre os vários níveis de planeamento que se seguiram, tornando possível superar a dificuldade relativamente à diferenciação de ensino. Dentro desta perspetiva, criou-se a oportunidade para os alunos realizarem uma autoavaliação formativa no final de cada UE. Os alunos puderam, com esta nova estratégia, pôr em prática a sua perceção de competência e entender assim quais os objetivos a alcançar no futuro. O resultado desta avaliação serviu para fornecer uma informação contínua para o professor mas permitiu dar principalmente ao aluno um maior significado às suas aprendizagens. Assim, foi possível fazer algumas aferições ao nível do desempenho dos alunos, ajudando a prever todas as variantes dos objetivos preestabelecidos. Todas as decisões prognósticas começaram a ser aferidas, os objetivos a fazer sentido “aos olhos dos alunos” e todo este restabelecimento foi feito dentro da 2ª etapa - recuperação e aprendizagem.

Já a avaliação sumativa, foi sempre planeada tendo em vista o trabalho desenvolvido até o final de cada período letivo, coincidindo sempre com o final das etapas, onde foi tomado em conta o desenvolvimento das atividades dentro das 3 áreas de intervenção da Educação Física e sendo atribuída uma nota quantitativa resultante da conjugação das 3.

A unidade de planeamento utilizada para a 1ª etapa e para a primeira metade da 2ª etapa, foi o plano de aula. Esta decisão foi tomada no sentido em que tornava mais fácil o processo de planeamento, pois a principal limitação em termos de planeamento assumida inicialmente era a capacidade de projetar a médio/longo prazo. No entanto, a segunda metade da 2ª etapa já foi projetada com um plano de UE, assim como as restantes etapas que se seguiram, o qual permitiu uma melhor estruturação dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias a implementar.

No 2º e 3º período, verificou-se uma evolução na elaboração das UE em termos da clarificação dos objetivos gerais e específicos, as estratégias e conteúdos a abordar, articulando-os sempre com os grandes objetivos da etapa. No entanto, no 2º período, ainda se verificavam algumas dificuldades no que toca à distinção das funções didáticas das várias unidades de ensino da mesma etapa. Houve sempre uma preocupação em manter um critério pedagógico comum entre as várias UE, de modo a criar um elo comum, no entanto, alguma gestão menos conseguida, das aulas, fez com que os objetivos gerais de cada uma ficassem desestruturados, tirando validade à sua especificidade.

De facto, nesta fase, reconheci alguma dificuldade na consecução do planeamento de etapas e de unidades de ensino. Assim, com algum estudo autónomo, procurei as diferenças entre os dois níveis de planeamento:

Plano de etapa - "(...) período do ano que se distingue dos restantes por um contributo original, único, para a concretização dos objetivos anuais. Corresponde a uma unidade de ensino e planeamento de grande extensão. As etapas estão interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são pré-requisito das segundas. Três grandes etapas são necessárias: Introdutória, de Desenvolvimento e Aprendizagem e de Conclusão. São um elemento fundamental de planificação do ensino, nomeadamente, na construção do plano anual. Cada etapa poderá ser dividida em etapas menores. Dentro de cada etapa definem-se diversas, outras, unidades de ensino (agrupamentos de lições segundo diversos critérios de unificação) de menor extensão ou com objetivos precisos. Nas planificações que temos vindo a acompanhar é frequente a

referência a Etapa de Avaliação Inicial, de Aprendizagem e Desenvolvimento e de Desenvolvimento / Consolidação. Repare-se que, em cada etapa, se concretizam um conjunto de grandes funções didáticas, funções, essas, que a caracterizam. Cada etapa tem uma duração variável em função da concretização dos seus próprios objetivos, não coincidindo, necessariamente, com nenhum período ou ciclo escolar, embora tal possa ser conveniente”.

(Rosado A. , 2002)

Unidade de ensino - “(..) Conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos. Reconhece-se, num ano escolar, o agrupamento por diversos critérios: etapas (fases com funções didáticas de grande nível de generalidade), conteúdos afins (Unidades Temáticas), funções didáticas (Unidades Didáticas), períodos de tempo (mês, semana, dia), ciclos escolares (períodos letivos) ou outros”.

(Rosado A. , 2002)

A consciencialização do ajustamento pessoal e da adaptação ao contexto que estas unidades podem suportar, ajuda a identificar a diferenciação dos vários níveis de planeamento e a entender o princípio de flexibilidade associado aos mesmos. Assim, relativamente à elaboração das UE, foi possível especificar claramente, em cada uma, os objetivos gerais e específicos, as estratégias e conteúdos a abordar, articulando-os sempre com os grandes objetivos da etapa. A partir deste ponto, decorreram como o planeado, prevendo sempre todo o tipo de imprevistos de modo a cumprir na íntegra todos os objetivos definidos.

Para um melhor entendimento de todo este processo de planeamento dos processos de ensino-aprendizagem é fundamental haver uma relação entre pares, no sentido em que deve proporcionar dinâmicas de trabalho que convirjam no mesmo sentido. A troca de experiências nesta área permitiu desenvolver todas as estratégias projetadas, verificando-se o desenvolvimento de um clima de cordialidade, respeito e entreajuda onde começam a surgir momentos de reflexão informais com outros membros do DEF, onde foram trocados vários pontos de vista e discutidas algumas questões relacionadas com a área. As estratégias de planeamento foram discutidas nas reuniões de núcleo e todas as metodologias utilizadas foram aqui definidas e utilizadas da mesma forma. Isto permitiu ao núcleo uma melhor compreensão daquilo que cada um estava a fazer, tornando mais fácil os processos de compreensão e entreajuda.

Terminado o ano letivo, foi possível registar a maior abertura entre professores estagiários e outros professores do departamento de Educação Física (DEF) tendo sido

desenvolvidas muitas atividades que permitiram o trabalho de pares, tanto em termos de planeamento de atividades como na condução das mesmas. Numa perspetiva pessoal, a semana do professor a tempo inteiro, veio dar mais credibilidade ao trabalho como professora estagiária, tendo-se verificado uma evidente troca de experiências com os professores envolvidos nas atividades. É de referir ainda, que a experiência de trabalho com os professores de 1º e 2º ciclo, fez com que os mesmos optassem por começar a utilizar algumas das estratégias de planeamento que dei a conhecer, tal como a organização por estações e as aulas politemáticas.

Apesar das diferentes conceções que cada professor defende, é possível perceber que o trabalho que cada um apresenta converge no mesmo sentido que os restantes: criar oportunidades de aprendizagem equitativas aos alunos.

“(...) o trabalho dos professores no estabelecimento inscreve-se num tratamento institucional novo, traduzindo-se particularmente em diretivas importantes para trabalhar em equipa, no seio de um contexto específico em que é necessário estar-se implicado. (...) O professor não está só; na comunidade escolar é membro de uma ou várias equipas educativas”.

(Barrère, 2005, p. 619)

Numa perspetiva pessoal e projetiva, e tendo em conta as lacunas verificadas no processo de estágio, penso que o planeamento deverá ser encarado como uma estratégia que garanta sustentabilidade às decisões a tomar, reduzindo o nível de incerteza face às situações que possam surgir. Independentemente do nível, curto, médio ou a longo prazo, o planeamento no ensino deve visualizar de forma estruturada a intervenção do professor, prever situações que condicionam o alcance dos objetivos e a intencionalidade da ação. Um bom planeamento do processo de ensino-aprendizagem deve garantir sempre a passagem pelos seguintes pontos: em primeiro lugar definir os objetivos gerais para determinado nível de planeamento e de imediato a especificação dos mesmos. O passo seguinte deverá ser sempre o diagnóstico dos alunos, onde será feito o levantamento das suas necessidades e selecionadas, posteriormente, as estratégias de ensino e recursos facilitadores exigidos. Por fim, segue-se a regulação das aprendizagens. Esta deverá ser a dinâmica do planeamento a seguir futuramente, focando sempre a preocupação sobre o impacto da ação na aprendizagem dos alunos.

Avaliação

O presente capítulo, à semelhança do anterior, irá refletir todo o trabalho realizado em relação à avaliação nas atividades de estágio pedagógico. Todas as competências associadas à avaliação foram desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, sempre em consonância com os critérios de qualidade pedagógica, encontrada na literatura e suportados pelos documentos condutores deste processo. No entanto, revela-se pertinente, numa primeira instância, referir que a forma como a avaliação foi encarada ao longo deste processo se deveu, em grande parte, à conceção pessoal relativamente à sociedade e ao ensino. Sabe-se que, o conceito de avaliação que cada um tem, resume-se à forma como se perspetiva o cumprimento de funções dos alunos na sociedade. Por isso, torna-se pertinente tomar consciência desta relação quando se fala em avaliação.

A seguinte citação, mostra uma definição de avaliação em conformidade com a perspetiva com que, pessoalmente, foram encaradas e tomadas todas as decisões em termos do processo de avaliação no estágio pedagógico.

“(...) aprender supõe a resignificação de saberes prévios. Só é possível interpretar o real a partir das possibilidades de aprender de cada aluno, possibilidades dadas pela sua estrutura cognitiva, pelos seus conhecimentos (escolares e extra-escolares) pelos seus valores, sistemas de crenças, etc. Portanto, ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e resignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares”.

(Boggino, 2009, p. 80)

Segue-se então, a análise de todo o processo de avaliação desenvolvido ao longo no ano letivo, tendo como base a perspetiva anteriormente apresentada.

De acordo com os resultados do estudo de Teixeira, M. (2007), a avaliação inicial foi uma das principais dificuldades apresentadas pelos estagiários relativamente ao primeiro período de estágio pedagógico e, logicamente, foi também o primeiro processo de orientação do ensino com o qual o grupo de estágio se confrontou e sentiu dificuldade. Tal como seria expectável, os instrumentos utilizados para a operacionalização desta etapa, tiveram como base da sua consecução, o PCEF. Este documento sofreu algumas reformulações no início do ano letivo levando à necessidade de se criarem reuniões de departamento para a aprovação das mesmas. O atual PCEF contém, entre outras informações, o protocolo de avaliação inicial e o protocolo de avaliação para todos os

anos escolares. É de referir que estes documentos são fundamentais para gerir todo o processo de avaliação em Educação Física e são elaborados para que todos os professores do departamento façam uma gestão do seu trabalho em torno das indicações subjacentes aos mesmos. Para tal, estes documentos, devem estar em consonância com o envolvimento escolar e as características da população alvo.

Esta matéria gerou algumas divergências entre os vários elementos do DEF. De acordo com a afirmação de Guerra (1996)², falar de avaliação implica sempre expor as crenças e concepções de cada um e a forma como se encara a sociedade. De certa forma, o conceito que cada um tem relativamente à legitimação da Educação Física no currículo faz com que a pertinência da avaliação seja vista pelos vários professores de forma diferente. Este entrave foi evidente ao longo de todo o ano letivo, o que veio comprometer a aprovação do PCEF. Assim, refletindo relativamente à importância da relação entre os vários elementos e intervenientes no processo de avaliação em Educação Física, é possível afirmar que esta relação é fundamental para a dinâmica de grupo e até mesmo para as atividades que cada professor desenvolve com as suas turmas. Numa perspetiva pessoal, esta divergência relativamente ao processo de avaliação, dos critérios e normas de referência, veio dificultar, a função como estagiária no cumprimento das funções avaliativas.

A avaliação sumativa foi o processo que gerou mais discussão nas reuniões de departamento, pois existe uma grande divergência de metodologias utilizadas para a aferição da mesma. Muitos membros do DEF mostram alguma reprovação em aplicar adaptações às normas de referência do PCEF para a avaliação sumativa no 1º e 2º período, o que fez com que os métodos utilizados fossem divergentes. Seria fundamental, num futuro próximo, uma mobilização dos membros do DEF para em conjunto criar uma linha condutora de uniformização de metodologias, promovendo uma avaliação equitativa para todos os alunos da escola.

“A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto de conhecimento”.

(Boggino, 2009, p. 80)

² Citado por Boggino (2009) in *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*.

O núcleo de estágio, criou alguma autonomia neste sentido e optou por criar as suas adaptações ao PCEF. Assim, o processo de avaliação realizado ao longo de todo o estágio pedagógico, centrou-se na forma pessoal com que a avaliação é encarada. A avaliação foi sempre utilizada como uma estratégia de ensino, garantindo um apoio sistemático adaptado às necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno e não uma recompensa ou uma sanção à performance.

Durante a avaliação inicial foram sempre planeadas, para cada matéria avaliada, duas sessões, cujo objetivo seria permitir aos alunos que se apropriassem do que era pedido, terem a oportunidade de treinar e sentir quais seriam as suas necessidades de aprendizagem. Esta oportunidade para compreender melhor as necessidades de cada um, foi pensada também para facilitar o papel de professor. A segunda sessão seria uma sessão mais inserida para o registo diagnóstico, o que não impedia que houvesse um constante acompanhamento no desenvolvimento das atividades. Esta situação foi criada como estratégia onde o principal objetivo se centrou na análise dos casos que mais se destacavam, tanto pela positiva como pela negativa. Deste modo foi possível fazer o diagnóstico dos alunos em pelo menos duas sessões, dando sempre prioridade às aprendizagens do aluno. Mesmo fora da avaliação inicial, é fundamental ir assumindo este papel de controlo e de reavaliação dos níveis de cada aluno, visto que há sempre muita informação nova a acrescentar àquela que foi recolhida após a avaliação inicial.

Tal como já foi referido, no 2º período, surgiram alguns problemas de coerência entre o diagnóstico feito na avaliação inicial e a reavaliação feita ao longo da 2ª etapa. Este facto foi notório no momento em que começaram a ser implementadas as UE. Neste período, foram feitos alguns reajustes em termos de diagnóstico/prognóstico o que exigiu a implementação de uma melhor estratégia para impedir outros problemas deste cariz. Assim, o processo de avaliação começou a ser complementado com uma autoavaliação formativa, realizada pelo aluno, no final de cada UE. Esta estratégia ajudou no desenvolvimento de uma maior perceção das competências nos alunos e ainda conseguiu focar pequenas evoluções individuais que os alunos sentiram e que o professor nem sempre se apercebe. O objetivo deste novo método, consistiu em fornecer uma avaliação formativa que aproxime a perceção do professor à evolução sentida por cada aluno. A autoavaliação foi realizada em fichas que apresentavam uma tabela para cada matéria lecionada durante a UE respetiva e as competências que foram desenvolvidas nas aulas. As fichas foram preenchidas na aula, sujeitas a uma correção com comentários finais e devolvidas aos alunos para conhecimento dos encarregados de

educação. Todo este novo processo vem dar resposta àquilo que se pretende com a uma avaliação formativa.

Avaliação formativa - “Avaliação que visa informar o aluno e o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objectivos do currículo. Possui um carácter sistemático e contínuo sendo da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planear-se momentos para averiguar dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem”.

(Rosado A. , 2002)

Todas as decisões de planeamento começaram, a partir deste ponto, a ter em conta as necessidades detetadas pelos alunos em articulação com a minha perceção e algumas decisões tomadas no PAT.

A avaliação sumativa tende, muitas vezes, a ser dissociada ao carater formativo que esta pode comportar. De acordo com Rosado, A. (2002), o sentido pedagógico do processo de avaliação está na complementaridade que a avaliação sumativa pode trazer ao processo formativo, no sentido em que fornece um resumo da informação disponível no final de um espaço temporal de ensino. Esta, vai fornecer uma formação regulativa para todo o processo formativo. Esta perspetiva é analisada por Boggino, N. (2009) de uma forma inovadora e inversa:

“Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos implica fazer uma avaliação de frente para trás na qual se correlaciona as suas produções (num momento determinado) com os saberes que tinham no momento de início da tarefa (ou, simplesmente, num momento anterior) ”.

(Boggino, 2009, p. 84)

Sabe-se que a avaliação é vista como uma dificuldade para os estagiários por sentirem uma “pesada” responsabilidade em atribuir um juízo de valor sobre a prestação dos seus alunos, com dados pouco objetivos e muitas vezes sem o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros e objetivos (Teixeira, 2007). Inicialmente, a avaliação sumativa foi encarada de forma abstrata pelo facto de os dados recolhidos se terem apresentado pouco objetivos, mas também pelo facto de não haver um consenso no DEF no que toca à objetivação da avaliação sumativa ao longo do ano.

Pessoalmente, o processo de avaliação sumativa utilizado, baseou-se nas normas de referência definidas pelo PCEF, fazendo pequenas adaptações aos níveis base para viabilizar o alcance do sucesso, no 1º e 2º períodos. O objetivo destas adaptações, teve em vista a progressão do aluno. Para cada período, as normas de referência, foram ajustadas de forma diferente, tendo em conta as matérias, conteúdos abordados e prognósticos definidos ou reajustados. Para a classificação final de ano, ou seja para o 3º período, as normas de referência do PCEF para o 7º ano, já foram seguidas na íntegra.

Todo o processo de avaliação que decorreu ao longo do ano letivo, suscitou algumas dificuldades, no entanto, houve sempre a preocupação de se fazer uma recolha sistemática de informação o que permitiu fazer os reajustes necessários, uma avaliação sempre justa onde se ressaltaram os pontos fortes dos alunos e a diferenciação dos alunos dentro de cada nível.

Numa perspetiva pessoal, o futuro da avaliação no ensino deverá passar sempre pela perspetiva de Boggino, N. (2009): de frente para trás. No entanto, as concepções de cada professor vão ser sempre determinantes das suas metodologias de avaliação. A única forma de contornar essa situação, será compreender o contexto onde se insere a nossa população alvo e definir o tipo de aluno que se quer. A partir deste ponto, todos os elementos/intervenientes dos processos avaliativos deverão convergir para o cumprimento dos mesmos objetivos, garantindo coerência nas metodologias utilizadas.

“A forma de conceber e levar a cabo a avaliação tem uma relação direta com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade; com os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos; com a maneira de conceber a natureza do próprio conhecimento e processo de aprendizagem; e consequentemente, com a conceção de aprendizagem e ensino que servem de base à prática docente em sala de aula”.

(Boggino, 2009, p. 80)

Condução

Como professores estagiários foi nosso dever assumir a responsabilidade de gestão e organização do ensino nas turmas de 7º ano que nos foram atribuídas. No entanto, no que toca à condução do ensino, surgiu a oportunidade de partilhar essa responsabilidade ao lecionar, também, uma turma de 5º e de 8ºano. Estas turmas eram turmas do orientador mas que em termos da condução de ensino ficaram a cargo dos 3 professores estagiários. As aulas foram lecionadas por etapas, tendo sido, cada professor estagiário, responsável por cada.

Este esclarecimento, vem ressaltar a oportunidade formativa que surgiu no desenvolvimento das competências previstas nesta área, no sentido em que, o contacto com 3 contextos diferentes, tanto a nível etário como social, permitiu desenvolver alguma flexibilidade face às características de cada turma.

No entanto, tal como já foi referido, o 7º3ª foi a turma na qual se desenrolou todo o processo de organização e gestão do ensino aprendizagem e pelo facto de este processo ter sido elaborado na íntegra, por mim, fará sentido refletir o desenvolvimento destas competências apenas no contexto do 7º3ª.

Todo este processo de condução de ensino foi decorrendo ao longo do ano tendo-se verificado irregular no que toca à identificação e superação de dificuldades, verificando-se um trajeto com muitos obstáculos em termos da otimização de capacidades como: a instrução, a disciplina e principalmente o clima de aula. De acordo com o estudo da Teixeira, M. (2007),

“Os resultados indicaram que as principais dificuldades dos estagiários no ensino se verificaram ao nível do planeamento, avaliação, instrução, organização e clima de aula. Como causas principais das dificuldades foram referidos factores associados à experiência profissional, aos conhecimentos do estagiário, às características pessoais e atitude e ainda à qualidade da formação inicial. As experiências de formação mais utilizadas na resolução das dificuldades foram a prática de ensino real, o estudo autónomo, o painel de discussão e a observação.”

(Teixeira, 2007, p. 1)

Sabendo que o grande objetivo desta área consiste em garantir um desenvolvimento multilateral do aluno e uma potencialização das oportunidades e das aprendizagens, foi constante a tentativa de superação de dificuldades das capacidades acima referidas. Para que todos estes processos sejam otimizados é essencial que exista uma correlação harmoniosa e coerente entre a condução de ensino e os processos de planeamento e organização.

“Foi ainda possível encontrar algumas diferenças estatisticamente significativas entre os períodos do ano letivo relativamente às dificuldades relacionadas com o planeamento, a diferenciação de ensino, a organização e o clima de aula”.

(Teixeira, 2007, p. 1)

Neste sentido, a condução de ensino carece de um conjunto de competências que só se vão adquirindo com o decorrer no ano letivo. Todas as estratégias a utilizar e as formas de organização das atividades da turma só se mostram adequadas no momento

em que se desenvolve a capacidade de prever os comportamentos da turma e a sua dinâmica de aprendizagem. Por exemplo, inicialmente verificou-se um grande desajuste em termos da organização dos grupos de trabalho e na aplicação de estratégias de ensino, dificultando assim a criação de um bom clima de aula e a transmissão de informação. No entanto, ao perceber que a turma tem uma dinâmica muito própria, pois o seu potencial de aprendizagem desenvolve-se mais quando a turma trabalha em grupos heterogéneos, foi mais fácil adaptar as estratégias de ensino aos vários grupos. É fulcral que todo este procedimento de condução seja previsto no planeamento onde fique estabelecido qual a melhor estratégia de ensino a aplicar em cada situação e, mais importante ainda, regular sempre esse processo de acordo com as evoluções dos alunos.

Mais uma vez, encontramos aqui a avaliação como uma estratégia de ensino, promotora da regulação de processos e que potencializa as aprendizagens dos alunos. Este tipo de controlo permitiu criar estratégias eficazes na resolução de dificuldades encontradas ao longo do ano letivo.

De acordo com Mosston, M. e Ashworth, S. (2008), as decisões tomadas, relativamente ao planeamento de uma atividade, devem ser estruturadas consoante três categorias: decisões pré impacto, decisões durante o impacto e decisões pós impacto. É no pré impacto que se tomam decisões como, entre outras estratégias, a seleção do estilo de ensino e de aprendizagem. Para tal, é fundamental ter em conta os fatores contextuais: características dos alunos, local de ensino dos conteúdos programáticos e espaço temporal.

Assim, nesta perspetiva, o profundo conhecimento da turma é um fator essencial que se vai desenvolvendo ao longo do ano letivo, facilitando cada vez mais as estratégias a implementar nas aulas, sejam em termos de estratégias de ensino como da gestão da aula. No entanto, para cumprir um bom planeamento e os seus objetivos é fulcral criar condições para que isso aconteça. Dentro desta perspetiva, a única dificuldade a apontar neste âmbito é relativamente às situações não rotineiras, pois torna-se difícil criar condições de aprendizagem em situações e ambientes desconhecidos.

Uma das grandes potencialidades pessoais encontradas em termos da condução de ensino, é a capacidade de transmitir a informação de forma clara, concisa e assertiva, mesmo na falta de domínio em termos de conteúdo foram utilizadas sempre estratégias de apoio que facilitaram tanto a tarefa de professor como a do aluno (e.g. fichas de apoio). Apesar da facilidade em comunicar, a transmissão de informação foi uma das grandes dificuldades assumidas ao longo do ano letivo. Isto porque a turma é uma turma bastante unida, que já tem as suas rotinas e a adaptação à caracterização da mesma foi

morosa. Dar cumprimento aos momentos de instrução, principalmente durante a avaliação inicial, foi difícil, onde a articulação entre o clima de aula, momentos de aprendizagem, avaliação e criação de rotinas surgiu como o maior desafio de todos. Isto porque:

“No quadro abrangente dos propósitos que justificam e legitimam a comunicação no processo de ensino-aprendizagem, a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objectivos e a matéria de ensino. Por tal motivo, esta é conotada como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto da eficácia dos processos que integra dependem, em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos.”

(Rosado & Mesquita, 2009, p. 69)

Considerando a facilidade em comunicar, como principal mais-valia das minhas características pessoais, não poderia ser apenas essa a fonte dos problemas identificados. Ao debruçar-me sobre este assunto consegui encontrar o foco desta dificuldade, que afinal se centrava nas questões motivacionais que resultaram da falta de autorregulação das aprendizagens dos alunos. Neste sentido foi possível entender que o principal problema se encontrava na incapacidade de fazer com que os alunos atribuíssem sentido às suas aprendizagens.

“(...) o conteúdo informativo que integra pretende esclarecer o executante acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objectivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos, espaços, equipamentos e tempo de prática concedido”.

(Rosado & Mesquita, 2009, p. 69)

A estratégia utilizada para a superação desta dificuldade centrou-se na definição de objetivos operacionais para cada grupo de nível nas UE. Trabalharam em grupos de nível heterogéneos, procurando sempre o alcance dos seus objetivos individuais e no final de cada UE, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação, já referida anteriormente, onde compararam a sua evolução com os objetivos definidos. Foi possível, através desta estratégia, promover uma participação mais ativa dos alunos quanto às suas aprendizagens, alterando-se alguns comportamentos de desvio/fora da tarefa, aumentando a perceção de competência dos mesmos e consequentemente, tal como se pretendia, começaram a atribuir sentido aos conteúdos abordados.

Em termos de motivação, além da autorregulação das aprendizagens, o acompanhamento por parte do professor deve também passar pela aplicação do *feedback*, mostrando-se fundamental no processo de ensino aprendizagem.

“Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno (...), este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. É lugar-comum referenciar o *feedback* como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica. De facto, esta variável e o empenho motor são apontados pela investigação centrada na análise do ensino como as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem”.

(Rosado & Mesquita, 2009, p. 82)

Outra estratégia utilizada para obter elevados níveis de empenhamento nas atividades, foi o *feedback* positivo, através da utilização dos bons exemplos em prol do reforço negativo. Para evitar constrangimentos neste âmbito começaram a ser utilizados mais *feedbacks* positivos, conseguindo assim criar bons momentos de reorganização das práticas. Estes momentos de reorganização apresentaram-se como um excelente motor de autonomia para o trabalho dos alunos e, ao mesmo tempo, assumiram-se como uma boa estratégia de gestão global das atividades.

“Tal estratégia permitirá melhorar o clima da turma, pelo aumento de encorajamentos e dos elogios das boas actuações dos alunos, bem como possibilitará o reforço do que está a ser feito de forma apropriada (melhoria no empenhamento e da disciplina) ”.

(Rosado & Ferreira, 2009, p. 185)

Fazendo o transfere para a indisciplina, é possível entender que um bom clima de aula apenas será alcançado quando os alunos perceberem o propósito das suas aprendizagens. Deste modo, conseguir dar sentido ao trabalho realizado é um primeiro passo para que deixe de haver comportamentos de indisciplina e inesperados. Esta competência foi difícil de alcançar visto que veio a piorar do 1º período até ao final do ano letivo.

De acordo com o estudo de Teixeira, M. (2007), a evolução das dificuldades dos estagiários, durante o processo de estágio pedagógico, evoluem ao longo dos 3 períodos letivos. Foram encontradas diferenças significativas no que toca á dimensão do clima de aula, no sentido em que, para os estagiários, as dificuldades são mais evidentes no 3º período. A justificação apresentada pela autora, centra-se na estagnação em termos do modelo de aula utilizado pelos estagiários, não conseguindo diversificar as estratégias de

ensino e situações de aprendizagem. Já os estagiários justificam esta situação com a gestão das atividades, pois assumem receio de perder os ganhos conquistados até ao momento.

Situações onde o clima de aula não permite criar uma relação positiva entre o aluno e os vários envolvimento, pode dar origem a momentos de grande exaltação onde as atividades vão exigir muitas pausas, requerendo um maior foco de atenção para os alunos indisciplinados. Nas aulas, a estratégia de prevenção utilizada foi a nomeação de 3 chefes de grupo de confiança, com espírito de liderança e respeitados pela turma. Esta estratégia tornou-se muito útil no sentido em que os chefes de grupo assumiram uma grande autonomia em termos da gestão da aula. Ainda assim, é uma competência que ficou por alcançar visto que as situações de indisciplina continuaram a ser pontuais.

No combate a esta situação, realizou-se algum estudo autónomo relativamente a estratégias de prevenção para este tipo de problemas. Foram encontradas algumas evidências teóricas que explicam os fatores contribuintes para comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física.

“... é necessário despersonalizar o conflito. Em vez de perguntarmos de quem é a culpa, temos de perguntar o que é que correu mal? Na verdade, o que está em causa não é o aluno mas o seu comportamento de indisciplina que se desenvolve num contexto determinado onde estão presentes uma multiplicidade de variáveis que concorrem para o resultado final”.

(Mendes, 1999, p. 56)

Este estudo de Mendes (1999), mostra que as variáveis preditoras de comportamentos de indisciplina são: o número de alunos do sexo masculino na turma, o tempo de organização das práticas, a idade do professor e o número de alunos repetentes na turma. Neste sentido, deverá, sempre que possível evitar-se ou minimizar a presença simultânea deste conjunto de variáveis. Dentro das possibilidades reais, foi definido como estratégia, tendo em conta as variáveis preditoras, a diminuição do tempo de organização das práticas e a formação de grupos de trabalho. Verificou-se que com esta estratégia o grande cerne da questão estava no tempo de organização das práticas. Foi sentida alguma diferença ao realizar transições rápidas e ao formar grupos de trabalho predefinidos. Nesta perspetiva, evitar criar contextos propícios a comportamentos de desvio ou de fora da tarefa será a melhor estratégia de prevenção de comportamentos de indisciplina.

Tendo em conta a experiência de estágio, e de acordo com vários autores, é possível afirmar que, criadas as condições favoráveis à aprendizagem, os alunos assumem uma postura de responsabilidade face às suas potencialidades de aprendizagem, criando assim, um bom clima de aula.

“(...) a promoção de ambientes positivos, de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objectivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos ou praticantes, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros. Na realidade, a criação de ambientes adequados de aprendizagem exige uma análise das agendas dos alunos e dos professores e da sua interacção nos contextos de ensino. A boa gestão dessas agendas, de modo a promover ambientes positivos de aprendizagem, reivindica uma particular atenção à ecologia das sessões e às suas múltiplas determinantes contextuais, exigindo uma atenção cuidada sobre múltiplos aspetos didácticos”.

(Rosado & Ferreira, 2009, p. 185)

Em termos de potencialidades, a boa relação aluno-professor e aluno-aluno foi ao longo do ano letivo, um dos aspetos mais evidentes, não tendo sido problemática a gestão deste clima. No entanto, e de acordo com o que foi reportado anteriormente, as grandes complicações surgiram, em termos da relação aluno-tarefa o que dificultou o nível motivacional dos alunos e o empenho que mostraram na sua prestação. A estratégia utilizada para combater esta dificuldade resume-se à estratégia já referida, relacionada com a autoavaliação formativa. No entanto, esta otimização do clima de aula só melhorou após a implementação rigorosa, desta, e das seguintes estratégias, no planeamento:

- Garantir o ajuste entre os vários exercícios e o nível de desempenho dos alunos através do planeamento de variantes de facilidade e de dificuldade para cada tarefa nos planos de unidade.
- Promover o sentido de entreajuda e cooperação entre os alunos promovendo melhorias no âmbito relacional – criação de grupos heterogéneos.
- Criar sempre situações de exercício às quais os alunos consigam atribuir sentido e percebam a importância do mesmo para a sua evolução e aprendizagem.
- Definir vários níveis de responsabilidade aos alunos menos motivados de modo a que estes possam desenvolver maiores níveis de motivação e superação pessoal.

A capacidade de antever imprevistos no planeamento das aulas foi uma dificuldade que sempre surgiu mas que atualmente está mais atenuada, no entanto, a capacidade de adaptar a gestão da aula de acordo com as necessidades que decorrem é uma competência que ainda deverá continuar a ser trabalhada. É lógico que os imprevistos acontecem principalmente nas situações em que o domínio do conteúdo não é o melhor. Para ultrapassar esta situação é fulcral que se comece a fazer um estudo autónomo em relação aos conteúdos a abordar em determinada etapa. Esse estudo não se deverá resumir apenas aos conteúdos mas também às estratégias de ensino mais adequadas para o alcance das intenções pedagógicas.

Relativamente à competência “Utiliza e aprecia processos de observação e de análise da sua intervenção pedagógica e da dos seus pares no núcleo, reportando às singularidades dos contextos de intervenção e aos referenciais teóricos para a intervenção pedagógica em Educação Física” (Guia de estágio Pedagógico, 2012/2013), a estratégia inicialmente utilizada foi a realização de uma autoscopia oral perante os membros do núcleo de estágio onde, após a reflexão individual, os restantes elementos forneciam um *feedback*, reportavam situações não observadas por quem conduzia a aula e sugeriam algumas estratégias para superar as dificuldades. Posteriormente, numa segunda fase, além da autoscopia, os restantes colegas de estágio relatavam numa folha os aspetos positivos e negativos da aula e após a reflexão pessoal, era feita uma análise à informação relatada. Numa 3ª fase, foi elaborado um protocolo de observação da condução de ensino no qual começaram a ser implementados sistemas de observação mais formais. Cada professor estagiário elaborou o seu instrumento de observação adaptando-o sempre aos objetivos de formação da etapa/UE respetiva. Neste caso, o observador (colega de estágio) avaliou algumas competências de intervenção gerais, tais como: os objetivos de formação da unidade de ensino (apresentados previamente), instrução, aquecimento, controlo da disciplina, valor das atividades, *feedback*, utilização de agentes de ensino e organização geral da aula. Esta ficha de observação foi fundamental na criação de estratégias de superação de dificuldades, permitindo a receção de uma perspetiva mais extrínseca face à intervenção pedagógica de quem conduz a aula. O núcleo fez ainda filmagens de 2 aulas semanais, que ocorreram apenas no final do 2º período por questões relacionadas com a falta de recursos materiais. Todas as tarefas previstas no protocolo de observação, já elaborado, foram cumpridas com uma ou outra adaptação.

Todo este processo de autorregulação do processo formativo vem em consonância com a estrutura da didática da supervisão pedagógica apresentada por

Onofre, M. (1996). Fazendo uma adaptação desta didática ao processo de autocontrolo das suas aprendizagens, o estagiário vai, numa primeira fase realizar um diagnóstico dos seus problemas e, a partir do mesmo, um levantamento das necessidades de formação. Com esta informação, será feita a definição das estratégias a aplicar e, consequentemente, o tipo de experiências formativas a delinear. Este último processo, associa-se ao plano de formação, onde são definidos os objetivos formativos a alcançar. Todos os dados recolhidos das experiências formativas são submetidos posteriormente a uma apreciação que vai determinar a reformulação dos objetivos formativos, ou, pelo contrário, reforçar as decisões tomadas.

Experiências formativas no âmbito da condução e ensino

A semana do professor a tempo inteiro, surge como uma das atividades de estágio pedagógico cuja sua pertinência surge dentro da subárea “condução de ensino”, componente das atividades de organização e gestão do ensino e da aprendizagem exigidas, dando cumprimento à aquisição da seguinte competência:

“Utiliza e aprecia processos de observação e de análise da sua intervenção pedagógica e da dos seus pares no núcleo, reportando às singularidades dos contextos de intervenção e aos referenciais teóricos para a intervenção pedagógica em Educação Física.”

(Guia de estágio pedagógico, 2012/2013)

A pertinência da realização da semana do professor a tempo inteiro (SPTI) e da semana de aulas ao 1º ciclo, perspetivaram a aquisição da competência acima citada. Este tipo de atividades tem como objetivo o trabalho de colaboração com os professores das várias turmas e o desenvolvimento da capacidade de adaptação perante os vários contextos.

A lecionação a vários níveis de ensino permitiu contactar com outro tipo de realidade e conhecer as nossas competências como professores perante turmas com características distintas.

De forma a poder avaliar esta experiência formativa, tornou-se pertinente a realização de um balanço onde foram refletidos os seguintes pontos: contextualização da atividade; caracterização das várias turmas e reflexão crítica face às dificuldades encontradas e aos pontos positivos.

Todo este processo de reflexão foi feito dentro de 3 dimensões, separadamente: lecionação ao 1º ciclo; 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

Durante a SPTI, assumi como principais responsabilidades, o planeamento e a condução de ensino, no entanto, sempre sob a supervisão dos professores responsáveis pelas turmas. Antes desta semana houve um acompanhamento das turmas e dos professores de modo a poder conhecer melhor as rotinas e níveis de cada uma. Estas reuniões antecedentes foram fundamentais para o processo.

A SPTI, decorreu na semana de 21 a 25 de janeiro, onde foi possível acompanhar 7 turmas durante as suas 2 sessões semanais. As turmas foram integrantes de todos os ciclos escolares, desde o 2º ciclo ao secundário, tendo sido possível lecionar a todos os anos, à exceção do 11º ano. O objetivo da semana, seria garantir a oportunidade de passar por um horário completo de 22h. O total de tempos letivos lecionados por mim foram 27, incluindo os tempos letivos do desporto escolar.

Ao longo de todas estas semanas (SPTI e aulas ao 1º ciclo), tive a oportunidade de trabalhar com vários enquadramentos e recursos diferentes, o que me mostrou que nem sempre aquilo que pensamos ser politicamente correto é possível ser implementado em qualquer contexto, e vice-versa. Assim, e dentro desta perspetiva, passo a apresentar aquelas que senti terem sido as minhas dificuldades e potencialidades.

Em termos de dificuldades identificadas, posso dizer que foi interessante ter sentido algumas fragilidades relacionadas com aquelas que considero serem as minhas potencialidades: capacidade de comunicar, de cumprir o ciclo de *feedback* e de utilizar de forma inteligente os agentes de ensino.

Refiro mais uma vez que este facto apenas se verificou em determinados contextos e não em todos os casos. As turmas onde não existiam rotinas de trabalho, foram aquelas onde senti mais dificuldade, pois o facto de não conhecer os alunos nem a sua dinâmica de trabalho fez com que gastasse mais tempo em questões organizativas e de gestão da aula.

A dificuldade em comunicar com estas turmas, deveu-se à excessiva preocupação em colocar os alunos em prática, em vez de me certificar se a informação tinha sido transmitida de forma a que os alunos entendessem na íntegra os objetivos da aula e das atividades propostas. Ainda assim, ao verificar esta falha deveriam ter sido feitos, logo de imediato, vários momentos de reorganização da atividade.

Não dissociando da causa apresentada anteriormente, a dificuldade em cumprir o ciclo de *feedback*, também derivou da preocupação excessiva com a gestão da aula. Os *feedbacks* eram maioritariamente descritivos, prescritivo, faltando assim o reforço positivo. Este fator foi muito trabalhado com a minha turma, 7º3ª, e houve uma maior preocupação da minha parte em evidenciar bons modelos e boas práticas para a turma.

No entanto, não posso deixar de referir que o conhecimento profundo que desenvolvi acerca da turma foi um dos fatores mais influentes para que este processo decorresse pela positiva. A mesma razão poderia justificar a dificuldade em dar reforço a alunos que não conheço mas por outro lado faz mais sentido utilizar o reforço positivo como estratégia a implementar para criar uma melhor relação com os alunos.

Em termos de dificuldades verificadas nas aulas ao 1º ciclo, posso dizer que estas são antagónicas às referidas anteriormente. A turma 3ºB era uma turma habituada à implementação de rotinas e ao total respeito pelo professor, o que facilitou muito o meu papel em termos da gestão da aula. Difícil, foi o controlo da disciplina. Os alunos possuíam um nível de motivação extremamente elevado, tornando difícil a implementação de atividades de longa duração. Apesar de considerar esta uma das principais dificuldades, foi possível contorná-la logo na 2ª aula. Criei mais situações de trabalho, de curta duração, e com mais material. Facilmente criei condições de trabalho que não quebrassem o nível motivacional mas que mantivessem os alunos sempre em atividade e sem oportunidade para comportamentos de desvio.

As dificuldades em termos da condução de ensino, durante todo o processo de estágio pedagógico, foram surgindo à medida que foram aparecendo novos contextos e novos recursos com os quais trabalhar. Penso que é nesta perspetiva que surge a pertinência da realização da SPTI. O facto de estarmos condicionados à lecionação de apenas uma turma, fez com que todas as nossas limitações e potencialidades fossem tomadas como características inerente às nossas capacidades como professores, obrigando-nos a ajustar essas capacidades apenas àquele contexto. Esta experiência veio estimular a capacidade de adaptação e de exploração das nossas dificuldades e potencialidade em determinado contexto.

O ponto mais positivo desta experiência, vem em articulação com a situação atrás descrita. Apesar de terem sido apenas duas semanas, tivemos a oportunidade de lecionar 2 aulas a cada turma, conseguindo sempre retificar os erros cometidos na primeira abordagem. A capacidade de adaptação foi um dos fatores mais estimulados e que deu mais resultados positivos.

No 1º, 2º e 3º ciclos, senti que trouxe situações novas para as aulas o que permitiu criar sempre um bom clima de aula e, mais importante que isso, aumentar o fator motivacional. Esta minha colaboração, além de ter sido extremamente positiva para mim em termos formativos, conseguiu ajudar também os professores dessas mesmas turmas a aprender novas formas de abordar os conteúdos. Esta troca de experiências trouxe

uma maior dinâmica para as minhas aulas tendo-se verificado resultados extremamente positivos.

O mesmo cenário, da troca de experiências, foi aplicado na colaboração com os professores das turmas de ensino secundário. Tornava-se difícil, para mim, criar situações que gerassem um maior tempo potencial de aprendizagem, de estímulo do gesto técnico e que fossem, ao mesmo tempo, motivantes. A observação das aulas na semana anterior e as reuniões com os professores permitiu-me observar as rotinas de cada turma e aperceber-me das características de cada grupo de trabalho. Ainda dentro das aulas do ensino secundário, foi possível experienciar bons momentos de ensino-aprendizagem onde os alunos mostraram uma grande receptividade aos conteúdos abordados. Neste nível de ensino a postura de aula já gera mais produtividade e a predisposição para a prática não passa só pelos bons alunos.

Este tipo de atividades remetem-nos para um contexto mais realista relativamente àquele que é o verdadeiro professor de Educação Física. Tal como já fui referindo, o facto de lecionarmos apenas uma turma, leva-nos a ter uma perspetiva muito ambígua relativamente a esta vivência, pois estamos muito fechados às nossas rotinas como professores das nossas únicas turmas, sendo feita uma adaptação às suas características. Esta experiência veio colocar-nos noutra posição, obrigando-nos a encarar os problemas de outra forma e a trabalhar com agentes com outras perspetivas metodológicas.

O desconhecimento das características globais e individuais da turma e inexistência de rotinas, foram os fatores com os quais tive mais dificuldade em lidar, pois torna-se difícil, em apenas 2 aulas, criar boas situações de aprendizagem, conhecer os casos mais evidentes para diferenciar o ensino e ao mesmo tempo desenvolver um bom clima de aula. No entanto, apercebi-me que a comunicação é definitivamente a minha mais-valia aproximando-me dos alunos, independentemente do nível relacional que tenhamos. Em contextos desconhecidos, tais como aqueles que enfrentei durante todas estas experiências, tornou-se definitivamente na minha maior potencialidade.

Em termos da relação interescolar, surgiu um momento de observação de aulas entre o núcleo de estágio da escola EB 2,3 Gaspar Correia e o núcleo da EB 2,3 de Alfoanelos. Foi feita uma observação formal a apenas uma aula em cada escola, tendo sido observada, no caso da EB Gaspar Correia, a aula do 7º3ª.

Esta troca de experiências e vivências de contextos diferentes decorreu ao longo do 3ª período e a sua pertinência vem na sequência da situação já referida acima: o facto de lecionarmos a apenas uma turma. Nesta perspetiva, as duas oportunidades que

surgiram desta dinâmica foram fundamentais para desenvolver o nosso papel como agentes observadores e na atribuição de estratégias que ajudem na superação de dificuldades ou na potencialização das mais-valias que o contexto apresenta.

Após estas duas experiências, é possível ter uma perspetiva mais realista daquilo que é o trabalho feito em Educação Física desde o 1º ciclo ao ensino secundário e, desta forma, entender as realidades que se associam a determinados contextos físicos e sociais e influenciados pelos níveis maturacionais dos alunos.

Reflexão: Experiências de Aprendizagem – Formação individualizada

Ao reportar todos os desenvolvimentos do estágio pedagógico que decorreram ao longo do ano letivo, principalmente em termos da condução de ensino, foi possível fazer um levantamento de algumas decisões que geraram destaque pessoal. Este levantamento teve como base uma reflexão geral que permitiu encontrar alguma relação de transversalidade entre várias situações que, sem a experiência que possuo atualmente, foram encaradas de forma isolada.

Tal como Onofre, M. (1996) defende, só num processo contínuo de formação de professores é que se torna possível a inovação e aperfeiçoamento de todas as práticas pedagógicas, permitindo o desenvolvimento da capacidade de reflexão inerente à tomada de decisão do professor. Neste sentido, poderia de seguida apresentar 3 pequenas reflexões, referentes a 3 temas diferentes na área da condução de ensino, e que eu considero terem sido fundamentais no desenvolvimento do meu processo individualizado de formação: jogos pré-desportivos; vantagens na utilização dos grupos heterogéneos e a diferenciação do ensino nos grupos heterogéneos. No entanto, e tal como já fui referindo ao longo deste relatório, uma das principais conclusões que retirei deste processo, é que nenhuma decisão pode ser tomada de forma isolada sem que interfira com outros processos inerentes à prática educativa. Da mesma forma, será impossível fazer uma reflexão sobre os 3 temas referidos, sem criar uma ligação transversal à dimensão que cada um ocupa na condução de ensino.

Todas as decisões a tomar, num processo de organização e gestão do ensino e aprendizagem, têm que passar inicialmente por um processo de planeamento onde são definidos os objetivos a alcançar, as estratégias de ensino a implementar, a projeção dos níveis de desempenho, mas principalmente onde são tomados em consideração os recursos que temos ao nosso dispor. Todas estas decisões devem assumir uma articulação de modo a que a sua operacionalização assuma o cumprimento dos objetivos previstos. Foi nesta tentativa de garantir a articulação de processos que consegui

desenvolver a minha capacidade de reflexão. Inicialmente, quando o processo de formação ainda não assumia uma forma autónoma, todas as decisões que tomei tinham como suporte as fundamentações suportadas pelos documentos orientadores na área da condução: PCEF e PNEF. No entanto é aqui que surge toda a pertinência do caráter contínuo da formação de professores e onde a experiência de contacto com o contexto real vem garantir a vertente personalizada e individual do estágio pedagógico.

O meu primeiro destaque em termos da autonomia da decisão surgiu durante o decorrer da 2ª etapa (recuperação e aprendizagem), onde foram lecionadas as matérias prioritárias e onde, de acordo com o PCEF, o trabalho em aula foi feito em grupos de nível (homogêneos). Num momento de reflexão, mais especificamente na elaboração de algumas autoscopias, reparei na constante referência a situações como: comportamentos de desvio, pouca motivação dos alunos e dificuldade em cumprir os objetivos previstos para as aulas. Na sequência desta reincidência de ocorrências, fui tentar encontrar problemas no planeamento, nos objetivos definidos e nas variantes dos exercícios. Na incerteza de qual seria a fonte do problema, decidi, em primeiro lugar, enfrentar o problema da motivação dos alunos. Comecei por trocar situações de exercício analíticas e criar situações lúdicas que assumissem uma estrutura flexível o suficiente que me permitisse introduzir condicionantes que explorassem os objetivos a ser trabalhados.

De facto, o nível motivacional assumido pelos alunos foi diferente e o ponto positivo que na altura mais se revelou foi a autonomia que consegui ganhar em termos da gestão e organização da aula. No entanto com o decorrer das aulas, fui verificando que o nível de desempenho dos alunos não evoluía de acordo com o pretendido e, consequentemente, a motivação dos mesmos foi desaparecendo. Com uma observação mais atenta aos grupos de nível em prática, pude entender que a proposta não era potencializadora das aprendizagens da turma. Por exemplo, um grupo de trabalho, onde todos os alunos são NI, o trabalho de passe/receção da bola, nunca vai ser produtivo, pois um aluno que passa mal, nunca vai permitir ao outro fazer uma boa receção.

O 7º3ª, independentemente de ter um nível geral heterogêneo, era uma turma muito unida, com boas relações interpessoais, o nível de cooperação era evidente, assim como acontecia com nível de entreajuda. Tendo em conta a dinâmica da turma, decidi experimentar o trabalho com grupos heterogêneos, suportando a minha decisão com o exemplo que dei anteriormente.

Verifiquei que esta estratégia, o trabalho em grupos heterogêneos, no 7º3ª, é o maior potenciador das suas aprendizagens. Com o decorrer das aulas e com a aplicação desta formulação de grupos, pude verificar uma grande evolução em termos técnicos nas

várias matérias, um maior interesse em compreender os conteúdos, uma maior capacidade de autossuperação e principalmente, um maior grau de motivação.

Esta estratégia é abordada pelos teóricos como aprendizagem cooperativa:

“A Aprendizagem Cooperativa implica o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é cooperativo. Uma das condições básicas para que o trabalho de grupo seja cooperativo é o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os seus membros. Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos”.

(Ribeiro, 2006, p. 3)

Todas as condições fundamentais para que um grupo de trabalho seja cooperativo, foram as que consegui garantir através de todo o processo de reflexão e de experiências de aprendizagem relatadas anteriormente. No entanto, tenho consciência de que este tipo de estratégia não é fácil de implementar e que o sucesso da sua implementação, depende inteiramente das características da turma. Além de garantir vantagens nas aprendizagens dos alunos, trouxe-me também uma grande margem de autonomia em termos da gestão da aula, o que por sua vez me permitiu concentrar mais a minha atenção nas aprendizagens dos alunos.

Nesta fase do ano letivo, após a avaliação inicial, todos os colegas do grupo encontravam-se a trabalhar as matérias prioritárias de cada turma através dos grupos de nível que formaram após a avaliação inicial. Neste sentido, surgiu-me a seguinte questão: Como fazer a diferenciação ensino com grupos heterogéneos?

Cada situação de exercício proposta, permitiu a cada aluno desenvolver as suas capacidades individuais e assim cumprir os seus objetivos de aprendizagem. Reforço a exequibilidade desta situação em concordância com Ribeiro, C. (2006), que defende que a aprendizagem em grupos heterogéneos é possível quando os alunos trabalham em conjunto para a consecução de objetivos de aprendizagem partilhados. Assim, cada aluno tem consciência que cada um só atinge o seu objetivo quando os outros também conseguirem atingir os seus. Desta forma os alunos ganharam um sentido de responsabilidade individual e global, face às aprendizagens.

Esta reflexão surgiu de um conjunto de 3 decisões tomadas num momento em que tive que individualizar um pouco as minhas estratégias pessoais e assumir um caminho mais autónomo. Consegui entender através desta reflexão, que é através da criação de experiências de aprendizagem e da personalização das minhas estratégias que consegui

ganhar autonomia como professora e desenvolver processos de regulação das práticas pedagógicas com base na reflexão.

3.2. Área 2 – Investigação e inovação pedagógica

“(...) desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira. Esta área poderá desenvolver-se em articulação com a disciplina de Investigação Educacional que decorrerá, em paralelo com o Estágio, no 3º semestre letivo do mestrado”.

(Guia de estágio pedagógico, 2012/2013)

A citação acima mostra a pertinência da existência da área 2 no estágio pedagógico em Educação Física. Desde o 1º período que, as atividades da área 2 começaram a ser realizadas. A forma como o núcleo encarou esta área foi rigorosa e com grande responsabilidade, tendo o único problema, deste processo, surgido em termos da validação dos instrumentos a utilizar.

Relativamente à competência descrita no guia de estágio, “Concebe um processo integrado de caracterização do problema com recurso a um quadro teórico de referências válido, identificando e justificando as decisões de ordem metodológica, nomeadamente os processos de recolha e tratamento de informação” (Guia de estágio pedagógico, 2012/2013), foram cumpridas 3 etapas, associada à mesma, logo na 1ª etapa de formação, e que se encontram descritas no Projeto de Investigação (2012-2013):

1- Lançamento da pergunta de partida

O nosso principal objetivo foi compreender o lugar que a Educação Física ocupa no agrupamento de escolas da Portela e Moscavide. Focámos a nossa atenção no modelo de sistema de ensino implementado em Portugal, nas perceções das pessoas significantes na comunidade escolar, na perceção dos vários elementos da comunidade escolar e nos Investimentos feitos na disciplina. Deste modo, surgiu-nos a seguinte pergunta de partida:

Qual o estatuto da Educação Física na comunidade escolar do agrupamento de escolas de Portela e Moscavide?

Esta pergunta surgiu no seio de um conjunto de factos já do nosso conhecimento, os quais suscitaram o interesse por detrás deste projeto de investigação. Dentro das várias perspetivas, macro, meso e micro, pudemos constatar que, numa dimensão:

- mundial e europeia, o estatuto real é significativamente mais baixo do que o seu estatuto legal em todas as regiões do mundo.

- nacional, houve uma redução da carga horária no ensino secundário para a disciplina de EF e instituiu-se a não contabilização da nota de Educação Física para a média de ingresso ao ensino superior.

- local, verificou-se um elevado número de atestados para a não realização das aulas de EF e, em conversas informais com os membros da comunidade escolar, constatou-se uma desvalorização acentuada da disciplina de EF em comparação com as outras.

Com o conhecimento destes factos, o grupo conseguiu fundamentar a intenção de trabalhar este tema e ainda, com base nestes dados, agir de modo a legitimar a disciplina neste meio escolar.

2- Foi feita a exploração (e.g. leitura e entrevistas exploratórias)

3- Definição da problemática

De acordo com o Projeto de Investigação (2012-2013), todas as variáveis independentes a estudar foram os indicadores de estatuto referidos na fundamentação da pergunta de partida. Assim, criámos um diagrama representativo da nossa problemática que gira em torno de um ciclo vicioso já referido anteriormente, que relaciona as diferentes variáveis e que vem posteriormente influenciar um ensino de qualidade.

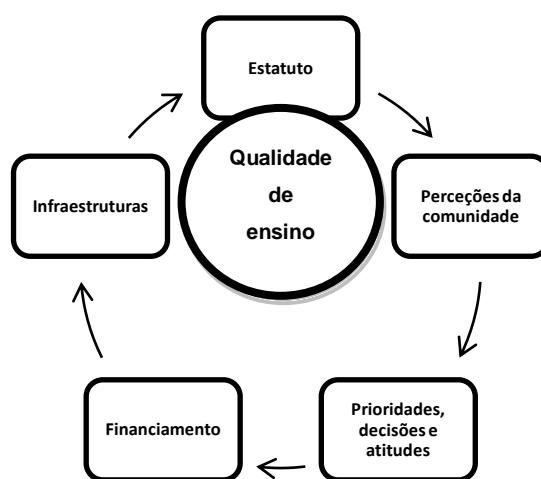


Diagrama 1 - Diagrama da problemática

O estatuto da disciplina, sendo positivo ou negativo, advém sempre daquela que é a perceção dos agentes que envolvem o meio escolar, o que, desta forma, poderá conduzir a um ciclo vicioso, onde a falta de compreensão dos objetivos da disciplina levará a que os agentes mais influentes tomem decisões em torno daquelas que são as

suas grandes prioridades. Assim, verifica-se uma grande influência em termos do financiamento e das condições infraestruturais relacionadas com a disciplina de Educação Física. Todos estes fatores ajudam a definir o estatuto da disciplina, o qual permite determinar aquela que será uma boa/má qualidade de ensino. Novamente, é a qualidade de ensino que determina as perceções que a comunidade escolar assume face a todo este cenário. Após a apresentação do nosso quadro teórico e das variáveis a estudar, foi possível formular, então, a problemática:

O estatuto da disciplina no agrupamento de escolas de Portela e Moscavide será indicador de um ensino de qualidade?

Com base nas perspetivas teóricas estudadas, podemos suspeitar a existência de um grande indicador de estatuto que determina os restantes. O ciclo vicioso parte sempre das perceções da comunidade escolar e do grau de compreensão dos objetivos da disciplina. Assim, além dos outros indicadores de estatuto, as perceções da comunidade escolar foram o nosso principal alvo de estudo e consequentemente alvo de ação.

Portanto, as decisões de ordem metodológica, de recolha e de tratamento de dados já estavam definidas no início da 1ª etapa de formação, o que deu origem a um quadro teórico e definição de problemática, bem estruturados e fundamentados.

Na 2ª etapa de formação, foi feita a validação dos questionários com a ajuda dos professores orientadores, do professor da cadeira de investigação educacional e através do contributo de um outro Professor Doutor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que se disponibilizou para colaborar nesta fase do projeto. Assim, no final do 2º período, estava a ser feito o tratamento de dados recolhidos da aplicação dos inquéritos por questionário.

De acordo com o Projeto de Investigação (2012-2013), para realizar o levantamento dos dados necessários e significativos à elaboração da investigação, utilizaram-se as seguintes técnicas e instrumentos: a realização de entrevistas e inquéritos por questionário. A conjugação destes instrumentos permitiu uma melhor avaliação do estatuto da disciplina.

Optámos pelos inquéritos por questionário porque ambicionámos recolher um vasto número de informação, para uma amostra com uma dimensão considerável. No entanto, para as pessoas influentes, dado o reduzido número da amostra e dado que por vezes os questionários não permitem recolher dados sobre as intenções e justificações das opções tomadas, optámos por realizar entrevistas, pois só assim foi possível recolher

vários esclarecimentos sobre as perspectivas defendidas. As entrevistas foram semiestruturadas, dando oportunidade para o entrevistado falar livremente.

Os dados relativos aos questionários e às entrevistas foram transferidos para suporte informático e como tal, foi organizado um ficheiro de dados para cada grupo a quem os questionários e as respetivas entrevistas foram aplicadas. Posteriormente, esses dados foram submetidos a tratamento estatístico com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences 15.0 (SPSS)*.

No início do 3º período começou a ser feita toda a divulgação pela comunidade escolar e, ao mesmo tempo, a organização de recursos para a sessão de apresentação.

Referir que a divulgação realizada, foi feita para toda a comunidade escolar, tendo a direção do agrupamento ajudado neste processo ao enviar um e-mail a solicitar a presença de todos os professores e assistentes operacionais na sessão de apresentação do estudo de investigação. Podemos associar esta colaboração à competência relacional definida no guia de estágio (2012/2013):

“No desenvolvimento das atividades desta área manifesta a capacidade de cooperação com os diferentes intervenientes, num clima de cordialidade e respeito, de inter ajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade”.

(Guia de estágio pedagógico, 2012/2013)

Além desta colaboração da direção, toda a disponibilidade por parte dos entrevistados e inquiridos, mostrou que existe uma relação de cordialidade entre os vários intervenientes do sistema escolar para com este tipo de atividades: diretora, coordenadores de departamento, diretores de instalações e funcionários. Apesar de não se verificar o mesmo nível de disponibilidade por parte de alguns professores de outras disciplinas, é de reforçar a nossa capacidade de iniciativa e de adaptabilidade aos acontecimentos previstos e imprevistos.

De acordo com o Balanço da área 2 (2012-2013), ao fazer a comparação entre os objetivos ambicionados e a concretização dos mesmos, foram encontradas algumas limitações do estudo e que de certa forma influenciaram os resultados finais.

Essas limitações surgiram em termos da metodologia utilizada, mais especificamente: nos instrumentos utilizados, na amostra recolhida e nas variáveis estudadas.

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação, apesar de validados, eram questionários cuja sua estrutura não permitia um fácil tratamento quantitativo em

SPSS. O mesmo apresentava tanto respostas de escolha múltipla como perguntas de resposta aberta. Neste sentido, durante o tratamento de dados tivemos que criar um sistema facilitador que permitisse a implementação dos dados recolhidos no programa. Para as questões de escolha múltipla, foi aplicado um sistema de ordem numérica correspondente a cada hipótese. Para as perguntas de resposta aberta, o sistema teve que ser diferente. Para cada resposta, fizemos um levantamento da sua validade, atribuindo os números 1 (caso fosse válida) e 0 (caso não fosse válida para o estudo). Posteriormente, para estudar o conteúdo das respostas válidas, optámos por escolher para cada pergunta, as 4 respostas mais regulares.

Também surgiram algumas limitações relativamente à amostra. A amostra escolhida, apesar de grande, 108 inquiridos (11 professores de educação física, 35 professores de outros grupos disciplinares, 25 encarregados de educação, 29 alunos, 4 assistentes operacionais, diretora do agrupamento, coordenador de departamento de educação física e 2 diretores de instalações), esta não era representativa do contexto nacional, o que seria interessante, pois o estatuto da disciplina irá sempre estar relacionado com a organização sistema de ensino nacional. Ainda dentro desta dimensão metodológica, o estudo das perceções deveria também ter sido feito tendo em conta variáveis como os dados demográficos.

Entre o estudo de outros indicadores de estatuto, o conhecimento das finalidades da educação física foi um dos indicadores que mais discussão gerou. No entanto, na nossa perspetiva, houve alguma incompreensão dos inquiridos face à questão que suportava o estudo deste indicador. Esta limitação fez com que a apresentação do estudo ficasse pouco esclarecedora quanto ao nível de conhecimento dessas finalidades no agrupamento.

Ao longo do processo também foram feitas algumas alterações que permitiram garantir melhores níveis de fiabilidade e validade ao estudo. Essas alterações, foram feitas tanto na metodologia como nos recursos utilizados.

Com o decorrer do trabalho de campo, foi possível alargar um pouco mais a amostra, aumentando um amostra de $n=90$ para $n=108$, dos quais: 11 professores de educação física, 35 professores de outros grupos disciplinares, 25 encarregados de educação, 29 alunos, 4 assistentes operacionais, diretora do agrupamento, coordenador de departamento de educação física e 2 diretores de instalações.

A alteração relativamente aos recursos humanos foi feita ao longo de todo o processo. Os convites para a participação na sessão da apresentação foi feita com alguma antecedência o que permitiu alguma margem de manobra para possíveis

necessidades de alterações que surgiram. Dos 4 convidados inicialmente previstos, apenas um deles pode estar presente. Neste sentido, tivemos que procurar outras alternativas e, na nossa perspetiva, encaramos esta situação, não como uma limitação em termos de recursos, mas sim como uma oportunidade de solicitar a ajuda desses mesmos elementos para outros desenvolvimentos do estudo (e.g. validação dos questionários).

Em termos da capacidade de cooperação com os diferentes intervenientes, posso dizer que todos assumiram uma relação de entreajuda no sentido de se conseguir alcançar, dentro do *timing*, todas as tarefas propostas dentro desta área. Todas as atividades realizadas por nós, perspetivou o alcance de uma boa qualidade de ensino, algo que verificámos ser a razão para um bom estatuto da disciplina de EF. Dentro desta perspetiva, todos nós trabalhamos para isso, tentando sempre mobilizar professores do grupo para nos ajudarem no desenvolvimento desta área.

De uma forma muito geral, todo este processo de investigação veio trazer uma aproximação de todos os elementos de uma comunidade separada por conceções e por valores e essa aproximação foi conseguida pela divulgação eficaz feita pelo núcleo de estágio. Conseguir juntar num mesmo espaço, professores de Educação Física, professores de outros grupos disciplinares, assistentes operacionais, alunos, sociólogos e outros elementos, assumindo também papéis de encarregados de educação, para ouvir falar do estatuto da Educação Física no agrupamento, foi fundamental para tomar o efeito pretendido: gerar reflexão.

Como resultados do estudo, podemos verificar que para todas as populações, mais de metade dos inquiridos considera que a EF deve ser obrigatória e com avaliação. Verificaram-se diferenças significativas ($p=0,02$) entre os vários sujeitos (Professores de EF, Professores de outras disciplinas, EE, e alunos) e as perceções apresentadas face à contabilização da classificação da EF para a média de acesso ao ensino superior. Foram também encontradas diferenças significativas na experiência que tiveram como alunos, e a escolha da obrigatoriedade da disciplina com ou sem avaliação. Quem teve mais experiências positivas tem tendência para referenciar a disciplina como obrigatória com avaliação, o contrário também sucede, más experiências incidem para argumentos relacionados com a obrigatoriedade da EF mas sem avaliação. Quem revela maior conhecimento dos objetivos da EF dá maior importância a EF no currículo dos alunos ($p=0.017$). E como tal, apenas quem desconhece os objetivos da disciplina é que perspetiva um regime opcional. Em termos de financiamento e condições para a lecionação da disciplina, grande parte da informação reportada, demonstra que há um

nível de satisfação positivo, não influenciando de forma negativa a qualidade de ensino. Conseguimos assim verificar que, num nível global, a disciplina de Educação Física goza de um bom estatuto no nosso agrupamento de escolas.

Ao relacionar as conclusões do nosso estudo com as reflexões que resultaram da sessão de apresentação, pudemos chegar aos seguintes termos:

- Atualmente existe uma separação corpo-mente na percepção das pessoas que leva à desvalorização da legitimação da disciplina no currículo;
- É preciso entender que o corpo tem que acompanhar o ritmo dos tempos que se vivem. E é na Educação Física que se ganha esse conhecimento.
- O grande problema desta temática advém das concepções de cada um tem acerca do seu papel na sociedade e o papel da educação na formação dos jovens.

Todas estas conclusões surgiram dos pareceres dados pelos convidados e participantes, ajudando na criação de futuras estratégias para a legitimação da disciplina no currículo. Este tipo de investigações e de dinamizações devem continuar a ser desenvolvidos no sentido de promover uma melhor qualidade de ensino e onde as evidências resultantes cheguem à consciência de todos.

Alarcão, I. (2001), associa o professor investigador à relação entre 4 variáveis: a qualidade da educação, a investigação, o desenvolvimento profissional e institucional e a inovação. Na minha perspetiva, a essência deste processo que se desenrolou em torno da área 2, revelou claramente a relação entre os 4 vetores:

“Penso ser consensual a afirmação de que a qualidade da educação é o objectivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. Portanto, também ao objectivo que cada um de nós, professores, se propõe como projecto de vida profissional.

Tomando este vector como nuclear, os três outros estabelecem com este, e entre si próprios, várias relações. A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação, recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação”.

(Alarcão, 2001, p. 13)

3.3. Área 3 – Participação na escola

“A área de formação relativa à participação na escola deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional:

- a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático;
- a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola;

As competências a desenvolver pelo estagiário devem permitir-lhe coadjuvar projetos de complemento curricular como o Desporto Escolar e outros de carácter mais episódico, que visem ampliar a formação a desenvolver no âmbito do projeto curricular da disciplina de EF”.

(Guia de estágio pedagógico, 2012/2013)

3.3.1. Desporto Escolar

Relativamente à conceção e dinamização do desporto escolar, é fundamental, num primeiro ponto, apresentar a dinâmica em que se desenvolveu o processo de desporto escolar. Cada estagiário teve um papel de coadjuvação em dois núcleos de desporto escolar. Neste sentido, surgiu a oportunidade de trabalhar em duas dinâmicas diferentes. No núcleo de ginástica, assumi um papel de coadjuvação relativamente a questões relacionadas com o planeamento, avaliação e condução das sessões e no núcleo de voleibol, o acompanhamento surgiu mais em termos de condução da sessão e no acompanhamento da equipa aos torneios. Independentemente da diferente dinâmica destes dois núcleos, o facto de poder trabalhar com dois grupos tão distintos, ajudou a entender e conhecer várias metodologias de treino e aprofundar o conhecimento nestas duas modalidades tão distintas.

“A prática desportiva nas escolas, para além de um dever decorrente do quadro normativo vigente no sistema de ensino, constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Complementarmente, o Desporto Escolar promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e permitem o desenvolvimento da prática desportiva em Portugal.

O Programa do Desporto Escolar (...) reforça os mecanismos que contribuem para a aplicação do princípio da autonomia dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Integradas em Agrupamento (seguidamente designadas por escolas ou estabelecimentos de ensino) que tem vindo a nortear a ação do Ministério da Educação em todos os diversos domínios da política educativa. Assim, o Projeto de Desporto Escolar deve integrar-se, de forma articulada e continuada, no conjunto dos objetivos gerais e específicos do Plano de Atividades das Escolas, fazendo parte do seu Projeto Educativo”.

(Direção-Geral da Educação, 2009)

Tal como é referido na citação acima, o projeto de desporto escolar deve estar articulado com o plano anual de atividades e com o projeto educativo. Neste sentido, cada estagiário procedeu à elaboração da projeção das atividades de desporto escolar com o intuito de entender qual o papel a assumir neste contexto e enquadrá-lo com os documentos acima referidos.

Relativamente à ginástica, a dinâmica dos treinos desenrolou-se em duas sessões semanais e a estratégia utilizada para a condução das mesmas baseou-se no trabalho por estações. Numa breve caracterização do núcleo, tal como foi descrito no projeto de desporto escolar (2012-2013): caracterizou-se por ser um núcleo de ginástica que abrangia todo o Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, encontrando-se assim aberto para todos os alunos pertencentes a este meio escolar. Esta atividade surgiu no seguimento do trabalho desenvolvido nos anos letivos passados. No presente ano letivo, tive a oportunidade de assumir o papel de coadjuvação do desporto escolar em conjunto com os meus colegas de estágio.

Os treinos do núcleo decorreram em 2 sessões semanais de 45 minutos, tendo, uma delas, sido realizada no pavilhão polidesportivo da escola EB 2,3 Gaspar Correia e a outra do pavilhão polidesportivo da ES da Portela.

Em termos da constituição do grupo, este foi um núcleo muito heterogéneo onde se puderam identificar claramente dois grupos distintos. Ao contrário do que se verificava no ano letivo passado, este ano tivemos um grupo constituído por alunos mais velhos (7º e 8º ano), com participação do núcleo do ano passado, e outro composto por alunos essencialmente do 5º e 6º ano e cujo nível de prática era superior ao grupo de alunos mais velhos.

Em termos da dinâmica de condução das sessões, cada um dos estagiários ficou responsável pelas atividades de uma ou duas estações durante um determinado período

de tempo e posteriormente era efetuada uma rotação. Esta decisão surgiu no final do 1º período, permitindo que cada estagiário trabalhasse mais pormenorizadamente as progressões e ajudas num determinado aparelho, desenvolvendo assim um maior conhecimento e contacto com o mesmo. Na 2ª etapa de formação, ou seja, no 2º período, além de assumir as tarefas já referidas, assumi ainda um papel preponderante na organização e planeamento da apresentação do dia 13 de abril. A gestão dos recursos para esta atividade foi uma tarefa que me foi atribuída e que, em conjunto com professor responsável, assumi como prioritária nesta etapa.

Neste encontro, a equipa conseguiu desenvolver um bom trabalho, apesar dos poucos treinos que tiveram em conjunto, isto porque, tal como já foi referido, há alunos que nunca treinaram em conjunto devido à pouca/nula disponibilidade que têm para treinar nas duas sessões semanais. Ainda assim, conseguiram obter a 3ª classificação, ganhando com este lugar, um maior sentido de responsabilidade, força de vontade e, principalmente, gosto pela prática.

Posteriormente, foi possível associar todo este trabalho feito no âmbito do núcleo de ginástica e dar continuidade ao Festival de Ginástica da Portela, numa ação socioeducativa que visa, através do desporto, criar um momento de partilha de experiências entre os diversos intervenientes do processo educativo e social e que é organizado todos os anos pelo AEPM. O núcleo fez parte da equipa organizadora e ofereceu uma apresentação a toda a comunidade escolar e local.

O núcleo de desporto escolar de voleibol surgiu numa perspetiva mais formativa, onde o meu papel passou pela coadjuvação da condução dos treinos. O núcleo de voleibol é um núcleo com muitos alunos, chegando a haver 60 alunos por sessão. Este panorama levou a que o professor responsável pelo núcleo me responsabilizasse pelo acompanhamento apenas da equipa competitiva, sendo essa a única responsabilidade atribuída. Todo o planeamento foi feito pelo professor responsável no início do ano letivo e dado a conhecer a meio do 1º período, antes do início das competições. Em termos de competição, foi feito um acompanhamento regular, chegando a assumir a inteira responsabilidade pela gestão da equipa nos últimos dois torneios da época competitiva. Esta situação tornou-se possível devido à disponibilidade demonstrada ao longo do ano e tornou-se numa mais-valia em termos formativos.

Terminado o ano letivo, é possível encarar o cumprimento das competências previstas no guia de estágio com sucesso e grande nível de autonomia. Em termos formativos, consegui criar um contacto próximo com ambas as modalidades, ganhando autonomia na aplicação de estratégias e garantir, através das mesmas, a evolução

peçoal dos alunos. A forma como das sessões se organizaram, permitiram a criação de oportunidades que me ajudaram a desenvolver as minhas competências dentro das duas modalidades, ganhando um domínio das matérias muito mais intuitivo.

Quanto à gestão e organização das competições de desporto escolar, hoje compreendo melhor este processo em comparação ao meu nível de conhecimento inicial e o mesmo aconteceu com o processo de inscrição das equipas de desporto escolar e a aplicação desses mesmos processos na prática, pois o domínio atual é muito mais evidente.

3.3.2. Atividade interna

Relativamente à atividade interna (atividade de dinamização na escola), foi realizado um torneio de futsal para o 3º ciclo, cujo objetivo consistiu em promover a modalidade e perspetivar a criação de um núcleo de futsal/futebol na EB 2,3 Gaspar Correia.

De acordo com o que está definido no projeto da atividade interna (2012-2013), o “Gaspar a Rematar” surgiu como continuação do projeto, com o mesmo nome, desenvolvido e aplicado pelo núcleo de estágio da FMH do ano 2010/2011, continuado pelo núcleo de estágio de 2011/2012 e que consiste num torneio interturmas na modalidade de Futsal.

A opção pela continuidade deste projeto deve-se a duas razões principais: a ausência de um núcleo de desporto escolar dedicado a esta modalidade e a adesão dos alunos ao projeto dos anos anteriores. Desta forma, a realização do torneio “Gaspar a Rematar” teve como objetivo colmatar a inexistência de um espaço para o futsal dentro da escola e ao mesmo tempo responder à vontade expressa por vários alunos em praticar a modalidade no contexto escolar. Os objetivos propostos pelo projeto da atividade interna (2012-2013) que se verificaram cumpridos foram:

- Desenvolver uma competição de futsal na escola;
- Promover o espírito competitivo;
- Dinamizar as turmas de 3º ciclo;
- Desenvolver a cooperação, companheirismo e relações entre os alunos;
- Fomentar o gosto pela prática da atividade física”.

Foram realizados ao longo do ano, 3 torneios, um em cada período, tendo começado pelo 7º ano e acabado com o torneio do 9º ano. Para todos os anos, como representantes das várias turmas, participaram tanto equipas masculinas como

femininas. Além da participação como jogadores, os alunos tiveram também a oportunidade de arbitrar os jogos. Conseguimos, com esta estratégia, em alguns casos específicos, atribuir responsabilidades acrescidas a alunos problemáticos, que neste tipo de contexto assumem as suas funções de forma responsável e assertiva.

Esta atividade foi totalmente da responsabilidade dos estagiários, tendo todos os processos de organização e projeção passado inteiramente pelos mesmos. Este nível de autonomia, desenvolvido neste tipo de atividades é fundamental num processo de formação, pois permite um maior contacto com todas as entidades intervenientes, garantindo uma maior credibilidade ao papel do professor estagiário.

3.3.3. Educação para a saúde

“Em contexto escolar, educar para a saúde consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental, bem como a saúde dos que os rodeiam, conferindo-lhes assim um papel interventivo”.

(Direção-Geral da Educação, 2013)

Em termos da educação para a saúde, foi solicitado aos estagiários que dinamizassem, para cada uma das suas turmas uma sessão de 90 minutos sobre alimentação saudável e atividade física nos jovens. A sessão lecionada ao 7º3ª decorreu no final do 2º período no sentido de garantir alguma transversalidade entre esta atividade e os conteúdos a abordar na área dos conhecimentos da Educação Física. Esta atividade surgiu posteriormente como suporte para os trabalhos a realizar dentro da área dos conhecimentos, onde foi realizado um trabalho escrito acerca dos seus hábitos alimentares. O trabalho foi realizado em 3 fases. Numa primeira fase, concluída entre os finais do 1º período e inícios do 2º, os alunos entregaram um “diário de refeições” referente a 3 dias, onde discriminaram todas as refeições tomadas durante esse período; A segunda fase passou por uma análise aos trabalhos entregues e à dinamização da sessão, onde se falaram dos maus hábitos verificados e formas de contornar a situação; Por fim, numa terceira fase, com toda a informação transmitida, os alunos reformularam o seu plano de alimentação e implementaram, também, um plano de atividade física semanal adaptado ao seu quotidiano.

Inicialmente a informação suporte para os trabalhos iria ser transmitida, via *moodle*, no entanto, alguns problemas técnicos obrigaram ao cancelamento da plataforma dando exigência à reformulação de uma nova. Até à data de entrega dos

trabalhos, foram feitos todos os possíveis para que os alunos tivessem acesso a uma maior base de informação, além daquela transmitida na sessão, mas não foi possível a sua operacionalização.

“(...) Todas as crianças na Europa têm direito à educação, saúde e segurança e devem ter a oportunidade de serem educadas numa escola promotora de saúde”.

(Schools for Health in Europe, 2009)

De forma a poder entender um pouco melhor o papel da Escola na promoção da saúde, foi realizada alguma pesquisa no sentido de tomar conhecimento das estratégias implementadas e dos esforços que têm vindo a ser feitos numa dimensão nacional. Neste sentido, consultei o *Plano Estratégico da Schools for Health in Europe (SHE) 2008-2012*. Esta, é uma plataforma europeia que defende a promoção da saúde como parte integrante das políticas de desenvolvimento da educação e da saúde na europa. A análise realizada a este documento permitiu-me fazer uma pequena reflexão relativamente à promoção de saúde nas escolas e à sua pertinência num contexto nacional e atual.

Tal como é defendido pela SHE, a promoção da saúde nas escolas deve ser alargada a todos, e todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades de educação e de saúde. Assim, torna-se fundamental que mais organizações consigam intervir em conjunto com as nossas escolas, pois este é o local onde podemos encontrar todas as nossas crianças. Não descurando da importância que o apoio financeiro tem na operacionalização destas intervenções, é essencial que estes assuntos sejam integrantes nas agendas políticas regionais, nacionais e internacionais. Neste sentido, e tendo em conta o estado atual da economia do nosso país, penso que faz mais sentido associar a saúde à educação, combatendo as desigualdades e criando estratégias de superação dos desafios que encontramos. Numa perspetiva pessoal, penso que seria fundamental criar um elo curricular, nos ensinos básico e secundário, que ligasse a disciplina de Educação Física à promoção de saúde nas escolas. A criação de um bloco semanal para o tratamento destas questões seria uma mais-valia tanto para as questões sociais educacionais, saúde mas também para as questões políticas. Cada vez mais a saúde e a educação deixam de ser priorizadas pelas autoridades centrais, tornando-se urgente criar estratégias que evitem danos futuros.

3.4. Área 4 – Relação com a Comunidade

De acordo com o Guia de estágio (2012/2013), a área de relação com a comunidade:

“(...) visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

É também fundamental que o estagiário desenvolva competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma. Nesta área o estagiário tem duas ações de realização obrigatória: o “Estudo de Turma”, o “Acompanhamento da Direção de Turma”.

O “Estudo de Turma” e o “Acompanhamento da Direção de Turma” devem incidir sobre a turma distribuída ao estagiário”.

(Guia de estágio pedagógico, 2012/2013)

Antes de fazer uma análise do processo relativamente a esta área, é importante contextualizar o meio em que as atividades, relacionadas com a direção de turma, se desenvolveram. Uma das principais dificuldades que surgiu nesta área, foi a indisponibilidade que a diretora de turma (DT) do 7º3ª demonstrou. Assim, surgiu como opção o acompanhamento às funções da DT do 8º1ª, turma acompanhada pelo grupo de estágio nas aulas de Educação Física. O bom relacionamento desenvolvido com a DT e o conhecimento da turma, facilitaram de certa forma o desenvolvimento deste processo de transição.

A análise desta área, além de ter como base as experiências vividas em contexto real, terá também algum suporte legislativo e ainda surgirão referências relativamente a um trabalho de campo realizado por mim, antes deste processo de estágio pedagógico, relativamente à direção de turma. Esse trabalho surgiu no âmbito da disciplina de Gestão e Cultura Organizacional Escolar, do 1º ano de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. Disciplina que apresenta, entre outros objetivos semestrais, a promoção do conhecimento acerca do estabelecimento escolar como organização, e os processos que contribuem na modificação das práticas educativas. Surge assim a construção de um projeto de pesquisa acerca do papel do Diretor de Turma dentro das organizações escolares. Por coincidência, a Escola E.B. 2,3 Gaspar Correia foi utilizada como plataforma de investigação onde estudámos as funções de um diretor de turma, que leciona também a disciplina de Educação Física.

Este trabalho, facilitou um pouco o desenvolvimento das competências nesta área no sentido em que no momento em que iniciei o meu acompanhamento às funções da DT, já possuía algum conhecimento em termos legislativos e funcionais, daquele que seria o papel de um diretor de turma.

O DT, como coordenador do plano de trabalho da turma, é responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro, art.º 41º). As funções e competências do DT estão dispostas nos regulamentos internos a nível de cada escola. No entanto, apesar de ser a nível de escola, estes regulamentos têm que ter obrigatoriamente um suporte legislativo. Portanto, podemos destacar assim como o principal documento de suporte legislativo: o Estatuto do aluno (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro). Assim com base nestes documentos, as funções, administrativas, pedagógicas e disciplinares, do DT consistem em:

- Recolher e fornecer informações junto dos professores da turma;
- Promover e coordenar as atividades interdisciplinares;
- Desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar;
- Desenvolver o espírito de solidariedade, autonomia e responsabilidade entre os alunos da turma;
- Detetar, acompanhar e encaminhar os casos problema para os serviços competentes;
- Registar informaticamente as faltas e controlar a assiduidade dos alunos;
- Promover a eleição do delegado e subdelegado de turma, garantindo a democraticidade do ato;
- Reunir uma vez por mês com os alunos da turma na hora, para esse efeito, registada nos horários do professor e da turma;
- Atender os encarregados de educação na hora e dia marcados para o efeito;
- Comunicar ao Diretor da escola os casos passíveis de procedimento disciplinar;
- Garantir informação atualizada junto dos EE acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas e das atividades escolares;

- Criar estratégias que visem uma crescente participação dos EE na vida escolar dos seus educandos;
- Contactar os EE sempre que se verifiquem problemas de assiduidade, aproveitamento ou comportamento;
- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador.

3.4.1. Acompanhamento da direção de turma

Relativamente ao acompanhamento da direção de turma, é um facto que o meu papel ficou muito limitado com a transferência feita a meio do 1º período, ao ponto de ter perdido a reunião de apresentação com os encarregados de educação do 8º1ª. Durante o ano letivo, eu e a DT, estabelecemos um horário às terças-feiras às 11h para reunir e tratar dos assuntos necessários. Grande parte da comunicação que fizemos, além do momento da reunião, foi por via eletrónica visto que os nossos horários eram incompatíveis. Toda esta atividade foi projetada num documento onde, além do planeamento das atividades, foram definidos todos os objetivos e calendarização.

Comparativamente ao primeiro período, nos segundo e terceiro períodos, tive a oportunidade de assumir uma maior autonomia em termos da recolha de dados da direção de turma. A relação com a DT e com os orientadores mostrou-se uma mais-valia no sentido em que consegui recuperar a tempo todas as atividades que não tive a oportunidade de realizar no 1º período. A relação que tive com a DT e restantes membros intervenientes nesta área, assume-se como uma relação de grande cordialidade e entreajuda, permitindo criar uma boa dinâmica de trabalho e de responsabilidade face à direção de turma em questão.

3.4.2. Estudo de turma

Devido à situação já referida anteriormente, relativamente à troca de direção de turma, a caracterização da turma do 8º1ª já não foi feita por mim, pois no momento em que essa tarefa se procedeu, ainda estava a acompanhar o 7º3ª. Assim que surgiu a oportunidade de trocar de turma, foram aplicados de imediato os testes sociométricos e de autoconceito de modo a poder tratar os dados para o conselho de turma. Referir ainda que os testes aplicados tiveram a aprovação do professor orientador e da DT.

De acordo com o que está estabelecido no guia de estágio, segue-se a grande competência associada ao objetivo geral da consecução do estudo de turma:

“Identifica as principais características de uma turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da direção de turma e da atividade letiva”.

(Guia de estágio pedagógico, 2012/2013)

No entanto, para dar cumprimento a esta competência, foram desenvolvidos três processos que permitiram o cumprimento dos seguintes objetivos:

Os objetivos específicos	Tarefas
Caracterizar a turma, no que diz respeito ao número de alunos, idade e género;	Caraterização individual e familiar
Identificar as áreas disciplinares preferidas e as com maior dificuldade;	
Perceber o contexto familiar dos alunos caracterizando o agregado familiar;	
Identificar eventuais problemas de saúde e necessidade educativas especiais;	
Conhecer o percurso escolar dos alunos;	Sociometria
Caracterizar sociologicamente a turma, conhecendo as relações sócio afetivas que se estabelecem no interior da mesma;	
Identificar e caracterizar a representação psicológica de cada aluno e da turma em geral, nas dimensões Académica, Social, Atlética, Física e Comportamental e ainda a Autoestima Geral.	Autoconceito

Tabela 1 - objetivos específicos do estudo de turma

É de salientar que no início do 2º período foram apresentados os dados dos testes de sociometria de autoconceito na reunião de encarregados de educação, tendo sido um momento de grande importância para os mesmos. Consegui, através da apresentação, aproximar um pouco a vida e o estado atual da relação dos alunos em ambiente escolar, ao conhecimento dos pais e da DT, ajudando até alguns encarregados de educação a entender algumas atitudes dos seus educandos. Como esta turma foi atribuída a um dos professores estagiários do ano letivo anterior, optei por utilizar os mesmos testes de modo a poder fazer um estudo comparativo. Os resultados foram surpreendentes e permitiram clarificar os outros professores do conselho de turma e encarregados de educação acerca do potencial de aprendizagem dos seus alunos e educandos e encontrar as razões subjacentes à evolução/retrocesso de um ano para o outro. Surge aqui a importância do papel do DT na relação escola-família. O DT representa a ligação central escola-família, encontrando-se numa posição privilegiada junto de alunos, encarregados de educação e professores, o que lhe permite desempenhar um papel preponderante no acompanhamento e identificação das perspetivas das famílias, visando o sucesso académico e educativo de cada aluno.

O tratamento desta informação para a elaboração do estudo de turma apenas foi feito nas últimas semanas do 2º período para que o estudo de turma estivesse concluído no final desta etapa de formação. A sua pertinência vem com o objetivo de entender a dinâmica que esta desenvolveu do ano letivo passado para o presente. De uma forma geral, a turma teve um grande acompanhamento no ano letivo anterior, verificando-se atualmente diferenças positivas em termos de características sociométricas e de autoconceito. Em termos de sociometria, verificou-se que a turma assumiu uma maior união. O dado mais negativo deste estudo veio mostrar que de um ano para o outro, um dos alunos favoritos pela turma passou a ser o aluno onde se verificaram mais rejeições. Esta situação assim que foi detetada foi transmitida à mãe do aluno que, de forma curiosa, não se mostrou surpreendida com os dados atuais mas sim com os dados anteriores.

Em termos de autoconceito, foi possível verificar dados muito positivos, mostrando que a turma já reconhecia melhor o seu valor e as suas potencialidades dentro de várias dimensões: académica, social, atlética, física e comportamental. Este trabalho foi feito pela DT, desde o ano anterior até ao presente, tendo-se verificado grandes melhorias dentro deste âmbito e dentro das várias categorias que o compõem.

Ainda assim, este trabalho em termos da autoestima geral e das relações deverá continuar, isto porque, o facto de a turma ter vindo a melhorar, não implica que não tenham havido retrocessos em alguns casos. Viemos a notar essas irregularidades com alguma frequência. Ao elaborar o estudo comparativo, foi possível dar continuidade ao trabalho da DT e assim, o acompanhamento da turma continuará a ser feito, tendo agora como suporte para tal, o estudo de turma do 8º1ª e ainda um estudo comparativo dos dois anos letivos: 2011/2012 – 2012/2013.

Terminado o ano letivo, consegui sentir tudo aquilo que, Silva, M. (2007) assume como sendo o papel do diretor de turma:

“O DT assume-se com o papel de “tutor” (no sentido de protector, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT), que aproxima todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a concepção e a realização de projetos e das atividades que estes projetos envolvem. Ele é o elo de ligação entre Escola/Aluno, Escola/Pais-EE, Alunos/Escola.”

(Silva M. , 2007, p. 210)

3.4.3. Festival de Ginástica

Ainda dentro desta área de relação com a comunidade, foi realizado o IX Festival da Portela, que, de acordo com o Projeto do IX Festival de Ginástica da Portela (2013), consiste numa ação socioeducativa que visa, através do desporto, criar um momento de partilha de experiências entre os diversos intervenientes do processo educativo e social.

A população alvo desta atividade consistiu em toda a comunidade escolar (alunos, professores e assistentes operacionais) assim como toda comunidade envolvente (encarregados de educação, familiares, moradores da freguesia da Portela, etc.). Os objetivos do desenvolvimento deste festival não previam o cumprimento prévio de nenhuma competência de estágio, no entanto penso que a sua operacionalização vem no sentido de aproximar a comunidade escolar da comunidade envolvente. Assim, de acordo com o projeto do IX Festival de Ginástica da Portela, os objetivos gerais deste evento consistiam em:

- Promover a atividade física;
- Promover o desporto como cultura e espetáculo;
- Potenciar as relações com a comunidade próxima e promover a interação da população de diferentes gerações;
- Motivar toda a população-alvo para a ação, contribuindo para que a escola se torne num local mais atrativo e agradável como espaço de lazer.

A operacionalização destas perspetivas traduziu-se, o projeto do IX Festival de Ginástica da Portela, com os seguintes objetivos específicos:

- Motivar a comunidade para a modalidade de ginástica;
- Promover a aprendizagem e aperfeiçoamento de competências de ginástica e expressão corporal de todos os intervenientes (alunos, pais e professores), através do contacto com diferentes realidades no âmbito do treino desportivo desta modalidade;
- Proporcionar a troca de experiências, relativas ao fenómeno desportivo, entre professores e colegas;
- Ajudar na criação de um ambiente relacional positivo no contexto escolar (relação professor-aluno), facilitador da aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de todos os participantes;
- Mostrar à comunidade o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos do núcleo de desporto escolar da escola EB 2,3 Gaspar Correia, modalidade de ginástica;

Nesta perspetiva, e no cumprimento de projetos como estes, a escola deve ser encarada como um agente de promoção de cultura, de integração com o meio e de relação com a comunidade.

Após a realização do balanço desta atividade foi possível entender que em termos formativos, a participação na organização do festival permitiu o desenvolvimento de competências ao nível da organização de eventos desportivos para a comunidade e o aprofundamento de conhecimentos na modalidade de ginástica através da interação com atletas e treinadores de outras classes, tal como previsto no projeto do festival.

Numa pequena reflexão, que será mais aprofundada nos capítulos finais, face a esta área de relação da escola com a comunidade, é possível dizer que dentro deste contexto de dinâmica social, a escola deve ser vista como um importante agente de socialização no sentido em que contribui para o processo de socialização dos jovens pela transmissão de valores, de normas e de comportamentos oriundos da cultura do grupo, tendo assim em vista a sua integração na sociedade. Assim, sublinho o processo de transformação dos jovens em seres “úteis” à sociedade como estatuto conferido por este agente de socialização – a escola.

4. Transversalidade das Áreas

A singularidade de todo este processo pedagógico deve-se em grande escala ao contexto escolar onde se desenvolveram todas as atividades e da forma como se relacionaram todos os seus intervenientes. Reportando esta dinâmica para uma dimensão mais específica do processo de estágio pedagógico, podemos entender como principais áreas de intervenção com o contexto escolar, a área de organização e gestão do processo ensino aprendizagem, a área de investigação e inovação pedagógica, a área de participação na escola e a área de relação com a comunidade. A minha relação com a escola passou através da minha intervenção dentro destas áreas e esta passagem pela EB 2,3 Gaspar Correia não pode ser vista como uma intervenção com propósitos isolados em cada área de formação mas sim como um processo com objetivos transversais a todas as dimensões.

Em termos da área 1, organização e gestão do processo de ensino aprendizagem, é possível entender que toda esta dimensão se desenvolve numa dinâmica onde as suas subcategorias (planeamento, avaliação e condução de ensino) não se podem desarticular quando se pretende garantir uma boa qualidade de ensino. Todas as prioridades e decisões tomadas a este nível vão influenciar diretamente a forma como a disciplina é vista na escola e consequentemente a qualidade do ensino atribuído à mesma. Desta forma, ao relacionar esta área com a área 2, onde fomos estudar o estatuto da disciplina no agrupamento, podemos encontrar aqui uma relação entre o bom trabalho feito no desenvolvimento e o gosto pela disciplina. Por essa razão, foi possível concluir o bom estatuto da disciplina no agrupamento. Este tipo de trabalhos de investigação, vêm com a seguinte perspetiva:

“(...) a qualidade da educação é o objectivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. (...) A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação, recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação”.

(Alarcão, 2001, p. 13)

Esta boa relação entre a Educação Física e a escola também passa muito pela articulação das atividades letivas com as não letivas. A gestão e organização do ensino em Educação Física também é feita tendo em consideração as atividades presentes no plano anual de atividades da escola. Dentro da área de participação na escola, área 3,

podemos encontrar duas dimensões que podem exemplificar esta articulação de processos: a promoção da saúde escolar e as atividades do DEF. Estas atividades, presentes na agenda do plano anual de atividades, são previstas em todos os níveis de planeamento, não só em termos cronológicos, mas também numa perspetiva de abordagem de conteúdos.

No caso da promoção da saúde escolar, foi solicitado aos professores que dinamizassem uma atividade de 90 minutos que abordasse temas relacionados com a saúde dos jovens. Visto que os conhecimentos são uma das áreas de intervenção da Educação Física, optei por desenvolver uma atividade que articulasse os objetivos previstos no projeto proposto pela escola e os conteúdos a trabalhar na área dos conhecimentos (hábitos de vida saudáveis e composição corporal). Esta relação entre atividades evitou que se perdessem horas letivas e o desvio dos objetivos previstos. No caso das atividades do DEF, o facto de estas terem sido calendarizadas no início do ano letivo, permitiu que o planeamento das aulas fosse feito de forma a que a abordagem das matérias coincidissem com os torneios e encontros relacionados com essas mesmas. Mais uma vez, encontramos aqui uma articulação que potencia a gestão temporal das atividades letivas e acrescenta ainda um fator de motivação extrínseco.

O acompanhamento ao aluno e todas as atividades inerentes a este processo, referidos na reflexão da área 4, tiveram também que ser previstas no planeamento. O facto de já não existirem aulas de formação cívica, obrigou a que muitos dos assuntos tivessem que ser abordados durante as aulas de Educação Física. Como exemplo desta situação temos a aplicação dos questionários de autoconceito e de sociometria.

O desenvolvimento da área 2, à semelhança do que já foi descrito, ao aproximar o professor da qualidade de ensino, também o aproxima da comunidade escolar e meio envolvente. Neste sentido, há-que assumir a sua relação com a área 3 e 4.

De acordo com o Relatório da 1ª avaliação intercalar (2012-2013), todas as atividades realizadas, dentro de qualquer área, visa o alcance de uma boa qualidade de ensino, algo que pretendemos que seja a razão para um bom estatuto da disciplina de Educação Física. Reforço a aproximação que o desenvolvimento do estudo de investigação trouxe, no sentido em que foi possível juntar no mesmo espaço, professores de Educação Física, professores de outros grupos disciplinares, assistentes operacionais, alunos e outros elementos assumindo também papéis de encarregados de educação, para ouvir falar e discutir o estatuto da Educação Física no agrupamento.

Ainda dentro da promoção de um ensino de qualidade, sabe-se que a comunidade escolar é composta por um conjunto de atores educativos que têm como função a

prestação de serviços educativos com vista a este objetivo. Um desses atores é o diretor de turma que, além de muitas das suas funções, deve contribuir para o desenvolvimento de um contexto escolar gerador de uma boa qualidade de ensino. Para tal, deverá desenvolver uma relação positiva com a escola, com os alunos e com as famílias de forma a garantir uma ponte de comunicação entre todos estes intervenientes.

Dentro desta perspetiva relacional entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente, surgiu o IX Festival de Ginástica da Portela que contribuiu para criar um momento de troca de experiências desportivas entre os diversos intervenientes do processo educativo e social, tal como refere o projeto do IX Festival de Ginástica da Portela (2013). Foi possível, através desta dinamização, juntar centenas de pessoas pertencentes à comunidade envolvente e colocá-las em interação com a comunidade escolar. É dentro desta relação que a escola vem cumprir a sua função: criar um espaço de intervenção com a comunidade ajudando na construção dos seus alunos como seres sociais.

Como se pode verificar, é impossível isolar de forma clara todas as atividades desenvolvidas neste processo e associá-las a uma só área de intervenção. Esta é a prova de que este processo de formação se desenvolveu num ambiente onde a dinâmica escolar resulta da boa relação entre os seus intervenientes.

Ainda dentro da perspetiva da transversalidade das áreas, segue-se uma reflexão mais aprofundada, relacionada com o papel da Escola e da sua intervenção como agente de socialização. Esta, surgiu do interesse pessoal em entender que dinâmicas sociais estão por detrás da construção destes sujeitos e de que forma é que a escola, como instituição das sociedades contemporâneas, vem intervir nesse processo de evolução.

As Escolas como Espaços de Intervenção – Professores, alunos e família

Atribuo alguma relevância em definir primeiramente as principais instituições intervenientes na sociedade. Isto porque, concordando com Lopes, J. (1996), é incorreto assumir uma “abordagem geracional”³ (lógica homogeneizada) quando as condições atuais dos atores sociais se constroem numa multiplicidade e pluralidade de situações, de representações e da descontinuidade de estatutos híbridos influenciados assim pelas

³ Expressão de A. Sedas Nunes citada por Lopes, J. (1996). *Tristes Escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar*. Porto: Edições Afrontamento.

instituições vistas como principais agentes de socialização. Começo assim por enumerar as mais relevantes neste processo: a família e a escola.

A família cria todo um contexto de origem onde o seu papel central será a transmissão de valores. Este processo de socialização será inquestionável no sentido em que este ocorre no momento em que os jovens se encontram mais permeáveis à aquisição da cultura. Neste sentido estamos perante uma situação em que o indivíduo não toma consciência de si nem da sua condição. Esta falta de reflexão acerca da sua condição vem a ser consciencializada mais tarde com a intervenção das outras instituições.

Dentro deste contexto de dinâmica social proponho uma visão da escola como um importante agente de socialização no sentido em que contribui para o processo de socialização dos jovens pela transmissão de valores, de normas e de comportamentos oriundos da cultura do grupo tendo assim em vista a sua integração na sociedade. Assim sublinho o processo de transformação dos jovens em seres “úteis” à sociedade como estatuto conferido por este agente de socialização – a escola.

Na articulação destes dois agentes é possível nomear um terceiro agente que ajuda a fácil identificação da condição social do sujeito – o mercado de trabalho. Esta condição pode ser identificada dentro uma sucessão de experiências e estratégias que procuram a sobrevivência ou, caso contrário, projeções de realização social. Desta forma é possível identificar a construção de identidades mais projetivas ou transitórias, portanto investindo no futuro ou dedicando-se ao presente, respetivamente.

Mas o que será então o sujeito? Como será o processo de construção do sujeito? Sabemos que resulta de interação destes três ambientes estruturantes mas será este processo assim tão linear?

Juarez Dayrell (2003, p.43) apresenta uma definição de sujeito bastante esclarecedora: “O sujeito é um ser social, com determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. (...) é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (...) O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzindo no conjunto das relações sociais no qual se insere”. De acordo com o autor e na minha interpretação, o sujeito é então um ator que age na sociedade atribuindo significados às suas ações. Resulta de processos de socialização dentro de contextos que favorecem o desenvolvimento das suas potencialidades. Dentro destes contextos favoráveis à sua construção como sujeitos

sociais é possível definir essa relação como potenciadora da criação dos projetos de vida. Assim, dando o exemplo da sociedade atual, onde essas possibilidades são restringidas, os jovens vêem-se obrigados a construir as suas identidades através dos recursos de que dispõem. Com isto não será de estranhar a forma negativa com que a juventude é analisada, pois tendo em conta a realidade terão que gerir as suas reflexões projetivas dentro do contexto que melhor acolhe as suas possibilidades transitórias, ou seja, possibilidades de desenvolvimento no presente. Assim ao não conseguirem projetar as suas possibilidades futuras, devido às incertezas e às reduzidas possibilidades de uma inserção social mais qualificada, vêem-se obrigados a optar por contextos de práticas de lazer e de consumo para marcar a sua identidade, isto é, tomam como opção viver o presente à procura que este dê um sentido ao seu quotidiano.

Por outro lado, temos uma “realidade enquanto construção coletiva”, tal como defende Abrantes, P. (2003). Vemos assim uma construção de contextos que surge da ação de grupos de rede, isto é, das interações entre sujeitos com as mesmas disposições face à sociedade. O aumento dos grupos de rede surge nos contextos onde os jovens se sentem mais realizados, portanto onde sentem que podem desenvolver as suas potencialidades. E concordado com Dayrell, J. (2003), o contexto no qual os sujeitos vêm a ser socializados é que vai construindo a sua vida, a sua rede relacional e os seus projetos de vida. É em torno desse mesmo contexto que ele se representa, se comporta, atribui valores e se expressa, construindo assim o seu estilo de vida. No entanto, há sempre situações onde se verificam relações endogrupais onde é possível criar grupos de redes com disposições distintas. Assim dentro desta lógica heterogénea podemos estar perante um cenário de inclusão e não de polarização social. Será que a intervenção da escola, como agente de socialização, proporciona ambientes de inclusão ao invés de ambientes de exclusão social? É este o caminho que pretendo seguir com a minha reflexão.

Já referi o contexto de origem como um importante agente de socialização onde é através da família que os jovens vão adquirir os valores, ideias pré-definidas resultantes das experiências da sua cultura familiar. No entanto sabemos que só fará sentido falar de identidades e de disposições que os jovens assumem quando estes tomam consciência de si e da sua condição e este fator não pode estar desassociado das dinâmicas escolares. Até à intervenção da escola temos um contexto de origem formatado de forma padronizada. Temos então: as classes com classificações e as classes desfavorecidas. Assim, associando estes dois contextos à instituição que é a escola, e tal como Abrantes, P. (2003) constatou, podemos verificar que no primeiro caso os alunos apresentam

disposições mais próximas e favoráveis face à cultura escolar, incorporando assim a escola no seu projeto identitário (mais uma vez temos aqui os projetos de vida associado a contextos favoráveis) e no segundo caso temos uma cultura de resistência face à escola onde se verificam maiores tendências para o abandono escolar e para o ingresso nos setores desqualificados do mercado de trabalho. Mas mais uma vez há que sublinhar que esta situação não será assim tão linear.

Há sempre situações de inversão simbólica, e neste caso o grande impacto resultou da massificação escolar, onde os jovens provenientes de classes desfavorecidas começaram a integrar-se nas escolas e a inclui-la no seu projeto identitário ultrapassando assim diferenças culturais. Já as classes qualificadas começaram por desprezar a cultura escolar. Para esta inversão simbólica vejo como justificação a falta de preocupação por parte da escola nas identidades que os alunos constroem fora da mesma.

Sabemos que a massificação escolar em Portugal veio aumentar a heterogeneidade nas escolas, no entanto esta situação não se deixou acompanhar por uma adaptação à nova comunidade escolar. Assim, encontramos hoje em dia perante um sistema escolar direcionado para a formatação dos alunos. Esta situação levou a que maior parte dos jovens, pertencentes à comunidade escolar, assumisse uma adesão distanciada face à escola. Se a escola não se assume como um ambiente estruturante onde os jovens sentem que podem desenvolver as suas possibilidades, estes vão procurar outros contextos para projetar a sua identidade. Tal como Dayrell, J. (2003, p. 50) apurou, os jovens acusam a escola por se distanciar dos seus interesses e necessidades “não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos”. Assim, os jovens expressam um contexto de desigualdade social numa perspetiva insuficiente de inclusão. Temos uma sociedade estudantil que utiliza as práticas de lazer e de consumo como forma de marcar a sua identidade. Estes jovens passam então por “viver imersos no presente, não acreditando nas possibilidades de intervir no seu futuro, adiando as preocupações com a sua sobrevivência” (Dayrell, 2003, p. 50).

Não podia estar mais de acordo com Lopes, J. (2003) quando afirma que o contexto de origem só por si não chega para explicar a diversidade de práticas culturais estudantis. Temos por outro lado o fator interacional que está relacionado com a forma como as relações dos jovens com a escola vão influenciar a sua forma de a ver e de a sentir. Como já referi anteriormente, as interações vão ajudar a na construção das identidades e das posições dos jovens face à escola podendo assim assumir posições de resistência ou de conformismo. Através da pesquisa bibliográfica realizada é possível

perceber que muitos autores estão em sintonia no que toca este assunto. E tal como Pedro Abrantes (2003) concluiu com a sua pesquisa “ (...) é importante nunca esquecer que, enquanto construções sociais, os sentidos e as disposições (tal como as próprias identidades) são produzidos em interação, enformados por redes e culturas, só adquirindo total significado quando lidos num contexto colectivo” (Abrantes, 2003, p. 106).

Se o problema que reside está relacionado com a intervenção da escola como instituição das sociedades contemporâneas é fulcral saber qual deverá ser o papel desta e dos seus atores. Assim, o que se pretende é que a escola ajude a criar identidades juvenis que possam ver a escola como um ambiente estruturante que permita o desenvolvimento das possibilidades dos alunos e que estes vejam nela um contexto de projeção de identidade e de vida futura. Sabemos que com a massificação escolar houve um aumento da população escolar e da heterogeneidade cultural o que fez com que os alunos assumissem maioritariamente uma adesão distanciada face à escola dentro de um cenário onde os alunos apesar de admitirem a importância das classificações escolares vivem todo o processo de escolaridade de forma pouco convicta e com escasso investimento. O estudo de Dayrell, J. (2003, p. 45) veio evidenciar este ponto de vista. Ao entrevistar dois jovens brasileiros com diferentes contextos de origem e disposições face à escola afirmou que “Além disso, havia necessidade e o desejo de trabalhar para atender às demandas mínimas de consumo e lazer. Atualmente reconhece que a falta de um diploma diminui suas possibilidades no mercado de trabalho e se diz arrependido de não ter concluído o ensino básico, o que contribuiu para minar a sua auto-estima”. Assim, e ao aperceber-me desta dimensão globalizada, vejo que o papel das escolas e inclusive dos professores deverá sofrer alterações pois o sistema educativo actual potencia ainda mais este cenário de formatação que obriga os alunos a construir-se como sujeitos em ambientes de exclusão. A escola é vista como uma instituição seletiva incapaz de envolver todos os alunos, tornando-se assim numa obrigação à qual os alunos resistem, não se mostrando sensível à realidade que está por detrás desses alunos e do contexto escolar. Esta situação, tal como Lopes, J. (1996) conferiu, é uma realidade que afecta os jovens portugueses. Desde a implementação do modelo de industrialização, portanto com os reduzidos investimentos e utilização intensiva da mão de obra barata, houve um incremento de fortes desconfianças face à escola e para estratégias de incursão em setores desqualificados no mercado de trabalho o que por consequência levou ao aumento do abandono escolar.

Assim, atribuo à escola o dever de promover o desenvolvimento de identidades projetivas nos jovens com o intuito de investir esforços na construção de trajetos bem

sucedidos. Mas para tal devem ser investidos esforços em novas políticas, estratégias e práticas, por parte das escolas e dos professores. Como já referi, a escola é uma instituição e agente de socialização que promove ambientes estruturantes de identidades juvenis. O que se pretende é que se passe de um ambiente de exclusão onde se produzem desigualdades sociais e polarização de identidades juvenis para um ambiente inclusivo proporcionado por uma escola inclusiva que promova fenómenos de hibridação identitária e de valorização. Pretende-se assim criar um novo cenário onde surja a criação de formas de sociabilidade próprias onde os jovens aprendam a conviver com as diferenças de cada um. Portanto, formas de sociabilidade próprias que possibilitem práticas, relações e símbolos que assumam identidades próprias.

5. Reflexão Final

Terminado o ano letivo, é possível fazer um balanço geral das atividades de estágio e perceber que toda a dinâmica se desenvolveu da relação que assumi com o contexto escolar e com todos os seus constituintes. Hoje, entendo que não há formação sem continuidade, sem oportunidades e sem a criação de experiências de aprendizagem. Neste contexto, em que me tornei professora, sei que não me poderiam ter proporcionado melhores experiências que aquelas que pude aproveitar.

Encarei sempre esta formação como uma oportunidade para me superar tanto em termos formativos como em termos pessoais e por isso a minha dedicação foi total. Uma das principais aprendizagens que levo comigo, é que um professor para ensinar tem que, primeiro, “ensinar a gostar e gostar de ensinar”. E tudo aquilo que somos é aquilo que transmitimos, portanto, a motivação do professor para lecionar, será sempre a motivação do aluno para aprender.

Numa perspectiva futura, espero que a escola consiga combater as desigualdades sociais e a polarização de identidades, que são evidentes na nossa sociedade. A Educação Física deverá ser vista como um meio de alcançar a inclusão promovendo a hibridação identitária e de valorização dessas mesmas identidades.

6. Bibliografia

- Abrantes, P. (2003). Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta Editores.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Barrère, A. (2005). O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. *Análise social*, pp. 619-631.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 79-86.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 024, pp. 40-52.
- Direção-Geral da Educação. (2009). *Institucional*. Obtido em 12 de novembro de 2012, de Desporto Escolar: <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Obtido em 3 de junho de 2013, de DGE - Ensino Básico: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Promoção e Educação Para a Saúde*. Obtido em 3 de junho de 2013, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=36>
- Jacinto, J., Comédias, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J. (1996). *Tristes Escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mendes, F. (1999). Contributos para predição dos comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de educação física. (V. Ferreira, Ed.) *Pedagogia do desporto estudos* 6, pp. 55 - 70.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education (First Online Edition)*. Obtido em 1 de junho de 2011, de Spectrum of teaching styles: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>
- Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. Dissertação de Mestrado - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rosado, A. (2002). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Obtido em 11 de março de 2013, de [www.fmh.utl.pt: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm)
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Schools for Health in Europe. (2009). *SHE strategic plan 2008-2012*. Obtido de Schools for Health in Europe network: <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/SHE%20strategic%20plan%202008-2012.pdf>.
- Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*. Oeiras: Celta editora.
- Silva, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma : consenso ou conflito? : Estudo do papel do director de turma em contextos sociais distintos na região centro do país*. Porto: Tese de Mestrado.

Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino dos professores estagiários de educação física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Tese de Mestrado, FMH-UTL.

7. Anexos

(Em CD, formato digital)